جـــــــــــامعـة اليـــــــــرموك
كليـــــــــة التـــــــــــربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس

Attachment Patterns as Related to Academic Motivation and Achievement among Secondary School Students in Jerusalem Region

إعداد

عادل فيصل سعيد عبد الرحمن

إشـراف

الدكتور معاوية محمود أبو غزال

الفصل الدراسي الأول

2015-2014

أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس

إعداد

عادل فيصل سعيد عبد الرحمن

بكالوريوس معلم صف، جامعة اليرموك، 2012

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

معاوية محمود أبو غزال ....مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

هاني حتمل عبيدات..عضواً

أستاذ في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

فيصل خليل الربيع..عضواً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

30/ 10/ 2014

الإهـــــداء

إلى والدي العزيز.... حفظه الله ورعاه ...

إلى العين الساهرة والحقيقة العظيمة التي عرفها التاريخ ... إلى من أرضعتني الحب والحنان وكانت تاجاً فوق رأسي... والدتي الحبيبة...

إلى إخواني وأخواتي الذين كانوا عوناً لي على تحمل أعباء الحياة ومنحوني كل الحب والتقدير والاحترام...

وإلى كل طالب علم...

"أهدي هذه العمل المتواضع"

الباحث

الشكر والتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والشكر له على توفيقه وامتنانه، والصلاة والسلام على سيد الخلق، ونبي الحق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القائل: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن اعترف لكل ذي فضل علي بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهل للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر الخالص لأستاذي الفاضل الدكتور معاوية أبو غزال الذي منحني شرفاً عظيماً بالإشراف على هذه الرسالة، وعاش معي متاعبها، فقد قدّم لي من وقته الثمين، وعلمه الغزير، وخبراته الغنية الشيء الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني في التغلب على كثير من صعوباته، فله مني كل الشكر والثناء والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور هاني حتمل عبيدات والدكتور فيصل الربيع، اللذين تفضلا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملا عناء قراءتها، وتقويمها، وإبداءهما ملحوظات قيمة ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهــداء	ب
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
مقدمة	1
العوامل المؤثرة في التعلق	5
تعلق الأقران	8
أنماط التعلق لدى المراهقين	11
علاقة أنماط التعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي	12
دافعية الإنجاز الأكاديمي	13
مشكلة الدراسة وأسئلتها	20
أهمية الدراسة	21
التعريفات الإصطلاحية والإجرائية	22
حدود الدراسة	23
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
الدراسات التي تناولت أنماط التعلق بشكل عام	24
الدراسات التي تناولت أنماط التعلق مع دافعية الإنجاز الأكاديمي	29
الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي	31
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
مجتمع الدراسة	36
عينة الدراسة	36
أداتا الدراسة	37
إجراءات الدراسة	46

الموضوع	الصفحة
متغيرات الدراسة..	47
المعالجات الإحصائية...	47
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	48
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	49
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث..	50
النتائج المتعلقة بالسـؤال الرابع	52
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس..	54
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..	56
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	57
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	59
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع..	62
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	65
التوصيات	66
قائمة المراجع	67
الملاحق	76
الملخص باللغة الإنجليزية..	85

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة
(1): توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي	37
(2): معاملات الارتباط بين الفقرات والنمط التي تنتمي إليه	41
(3): معامل ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لأنماط تعلق المراهقين	42
(4): قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية	44
(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	48
(6): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس	49
(7): معاملات الارتباط بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، واختبار (ز) للفرق بين معاملات الارتباط	50
(8): معاملات الارتباط بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص، واختبار (ز) للفرق بين معاملات الارتباط	51
(9): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس	53
(10): معاملات الارتباط بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الجنس، واختبار (ز) للفرق بين معاملات الارتباط	54
(11): معاملات الارتباط بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير التخصص، واختبار (ز) للفرق بين معاملات الارتباط	55

قائمة الملاحق

الملحق	الصفحة
(أ): مقياس تعلق المراهقين بصورته الأولية..	76
(ب): قائمة بأسماء المحكمين	77
(ج): مقياس تعلق المراهقين بصورته النهائية	78
(د): مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بصورته الأولية	80
(هـ): مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بصورته النهائية..................................	82

الملخص

عبد الرحمن، عادل فيصل، أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، (2014). (المشرف: د. معاوية محمود أبو غزال).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن علاقة أنماط التعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس أو التخصص الدراسي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف بإختلاف جنس الطالب أو تخصصه الدراسي لدى عينة مكونة من (456) طالباً وطالبةً، منهم (143) طالباً و(313) طالبةً، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الثانوية في منطقة القدس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس أنماط تعلق المراهقين من إعداد بني إرشيد وجرادات (2014)، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي الذي تم تطويره من قبل الباحث.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط الآمن هو النمط الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النمط الآمن، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين النمط القلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين نمط التعلق التجنبي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وفروق في قوة العلاقة بين كل من نمط التعلق القلق، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين نمط التعلق التجنبي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لصالح التخصص الأدبي، وفروق في قوة العلاقة بين نمط التعلق الآمن، ونمط التعلق القلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير

التخصص الدراسي، لصالح التخصص العلمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النمط الآمن والتحصيل الدراسي، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين النمط القلق والتحصيل الدراسي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق، دافعية الإنجاز الأكاديمي، التحصيل الدراسي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

يُعدّ مفهوم التعلق أحد أهم المفاهيم التي تم دراستها على نطاق واسع من الناحية النظرية والعملية، وقد بدأ وضع تصور لمفهوم التعلق من قبل بولبي (Bowlby) الذي افترض طرق معينة للتعلق، وقام بتوضيح الأساس المنطقي من أجل القيام بذلك، وبدأت الأفكار الأولية لمفهوم التعلق بالتطور من قبل فرويد (Freud) والمحللون النفسيون، كما تم التركيز على تعزيز العلاقة بين الأم ورضيعها، وبدأت نظرية التعلق بالتبلور، وذلك بعد ما أجرت إيزنوورث (Ainsworth) دراسة تجريبية في أوغندا (شرق افريقيا) هدفت الكشف عن مفهوم تعلق الأطفال بأمهاتهم، وبعد ذلك تم إجراء دراسة حالة للكشف عن تأثير قلق الانفصال على الأطفال الرضع، ومن ثم بدأ التوسع في البحث والدراسة ليشمل التعلق، والعلاقات بين الوالدين والأبناء من مختلف الأعمار، ليشمل تعلق الأقران، والعلاقات العائلية (Ainsworth & Bell, 1970).

وركزت الأبحاث في تصوراتها الأولية على تناول موضوع تعلق الأم باعتبارها أول من يتعلق به الطفل، واعتبرت الأم المصدر الرئيس لتعلق الطفل، ومن ثم يبدأ الطفل في مرحلة المراهقة بالتعلق بأقرانه، ولا يلغي هذا ارتباط الطفل بوالديه، ولكن يتوسع بعلاقاته وروابطه مع الآخرين، وتبدأ مظاهر التعلق بالتغير، ويصبح الفرد بحاجة إلى التعبير عن السلوكات التي تؤكد على وجود علاقات ارتباط مع الآخرين (Ainsworth, 1989; Campa, Hazan & Wolfe, 2009).

ويُعرّف التعلق بأنه: "علاقة اجتماعية عاطفية دائمة نسبياً مع شخص بالغ، كما أن الطفل الذي يستطيع تشكيل هذه العلاقة يحظى باحتمالات عيش رغدة" (Bowlby, 1980). ومع أن الأم هي الشخص الأول المرشح أن يكون موضع التعلق، فقد لا تكون كذلك بالضرورة، فقد يكون التعلق بأي فرد يتعامل مع الطفل بشكل دائم، ويتصف بسرعة الإستجابة لحاجاته، وينعم بالحنان والرعاية (Kail, 2001).

ويرى كل من عدس وتوق (2005) أن التعلق عبارة عن نزعة فطرية تظهر على شكل رغبة قوية لدى الأطفال نحو فرد آخر، له مكانة خاصة في حياتهم، ويشعرون بالفرح والسعادة لدى استقبالهم له والغضب والبكاء عند الانفصال عنه.

ويُعرّف التعلق أيضاً بأنه: "علاقات انفعالية قوية يشكّلها الطفل الرضيع مع مقدم الرعاية، وبشكل خاص الأم، والى الطرق التي ينظم من خلالها الطفل الرضيع سلوكه مع مقدّم الرعاية، إذ يستخدم الرضيع هؤلاء الأشخاص كقاعدة ينطلق منها لإستكشاف البيئة من حوله، والعودة إليها مرة ثانية بحثاً عن الشعور بالأمن عندما يشعر بالخطر والقلق (أبو غزال، 2007).

ويرى باباليا وولدز وفيلدمان (Papalia, Olds & Feldman) المُشار إليهم في أبوغزال (2011) أن التعلق رابطة انفعالية تبادلية بين الطفل الرضيع، ومن يقدم الرعاية له، ويشارك كل منهما في نوعية هذه العلاقة. وتتميز هذه العلاقة بقدرتها التكيفية، إذ تضمن للطفل الرضيع أن يشبع حاجاته النفسية، والجسمية، والاجتماعية، وأن أي سلوك يصدر عن الطفل، ويؤدي إلى استجابة من مقدّم الرعاية، يمكن أن يكون سلوكاً يهدف إلى التعلق؛ مثل: البكاء، والابتسام والرضاعة، والتشبث. وفي بداية الأسبوع الثامن يصدر الرضيع للأم بعض هذه السلوكات دون غيرها من الأفراد، ولذلك تُعدّ هذه السلوكات فعّالة إذا قامت الأم بالاستجابة لها بحنان ودفء.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول أن التعلق هو علاقة اجتماعية، أو رابطة انفعالية تبادلية تنشأ بين فردين، أو أكثر يكون بينهما شيء مشترك، لتتطور هذه العلاقة فيما بعد لتأخذ مسلكاً إيجابياً أو سلبياً في الحياة.

وثمة نظريات متعددة فسرت التعلق، ومنها (أبو غزال، 2011):

أولاً: النظرية التحليلية: يعتقد "فرويد" أن التفاعل المبكر بين الطفل ومحيطه يحدد نمط شخصيته ونموه الاجتماعي فيما بعد، كما يرى أن حالات الاستثارة الناتجة عن الجوع والعطش والألم تحثّ الأفراد على تحقيق متطلبات بقائها الضرورية، لذا فإن الدوافع البيولوجية تشكّل محركات السلوك الرئيسة لدى الإنسان، وعندما يظهر دافع ما، فإن العضوية تسعى إلى إشباع الحاجات التي أدت إلى ظهوره، وعندها يشعر الفرد بالمتعة عندما يتم الإشباع وخفض الدافع، إذ يعود الفرد إلى وضعه الطبيعي (الزغول، 2006). وبناءً على ذلك يؤكد "فرويد" أن خفض الدافع هو الأساس الصلب، والقاعدة القوية لتشكيل علاقة التعلق.

ثانياً: النظرية التطورية: وتسمى ايضاً بنظرية التعلق الإيثولوجية، فهي من أكثر وجهات النظر قبولاً في الوقت الحاضر، والتي تتركز حول روابط الطفل الرضيع الانفعالية مع من يقدّم له الرعاية، ووفقاً لهذه النظرية، فإن الكثير من السلوكات الإنسانية لها أسس وراثية، ويُعدّ "بولبي" أول من طبق هذه الفكرة على الروابط الانفعالية بين الطفل الرضيع، ومقدم الرعاية، ويرى أن التغذية ليست هي الأساس في تشكيل الرابطة التعلقية، كما ورد في نظرية خفض الدافع لفرويد، فالرابطة التعلقية لها أصول بيولوجية. ويرى أيضاً أن للنظام التعلقي ثلاث وظائف، وهي: تحقيق القرب من مقدم الرعاية، وتوفير الآمن للطفل، واعتبار الأم هي القاعدة الآمنة للطفل التي ينطلق منها للقيام بأنشطة استكشافية.

ثالثاً: نظرية التلامس لهارلو (Harlow): حاولت هذه النظرية اختبار مدى صحة نظرية خفض الدافع لفرويد، وذلك من خلال إجراء سلسلة من الدراسات على صغار القردة، وتوصلت إلى أن الاتصال المريح، وليس إشباع حاجة الجوع هو المسؤول عن تشكيل رابطة التعلق، ولذلك رفض هارلو تفسير فرويد لمبدأ خفض الدافع.

وفيما يخص أنماط التعلق فقد توصلت إيزنوورث (Ainswrth) إلى وجود أربعة أنماط رئيسة للتعلق، وهي (أبوغزال، 2011):

أولاً: التعلق الآمن: ويتميز أطفال هذا النمط بتوجههم نحو أمهاتهم عندما يحتاجون إلى المساعدة والراحة، وأحياناً ما يبتعدون عن أمهاتهم من أجل استكشاف البيئة من حولهم. وعند غياب الأم لفترة وجيزة يظهر عليهم القليل من القلق، ومع ذلك فهم يشعرون بالسعادة عند عودة الأم.

ثانياً: التعلق التجنبي: لا يظهر في هذا النمط تعلقاً قوياً بالأمهات، كما أن الأطفال يعبرون عن مستوى قليل من القلق عندما تتركهم أمهاتهم وحدهم، وقليلاً من السعادة عند عودة أمهاتهم، وغالباً ما يتجاهلونهن.

ثالثاً: التعلق القلق: يتميز أطفال التعلق القلق برفضهم ومقاومتهم للابتعاد عن الأم، ولا يستكشفون البيئة من حولهم، ويظهر عليهم الانزعاج والقلق عند الابتعاد عن الأم، ولا يظهرون السعادة عند عودتها.

رابعاً: التعلق غير المنتظم: يظهر الأطفال في هذا النمط سلوكات متناقضة، وغير ثابتة، ويُعدّ أطفال هذا النمط أقل الأطفال شعوراً بالأمن، كما يكون الطفل مرتبكاً عند ابتعاد الأم عنه، وعندما تعود يحيونها ثم يبتعدون عنها.

العوامل المؤثرة في التعلق

توجد العديد من العوامل المؤثرة في التعلق، وأهمها ما يأتي:

أولاً: عوامل تتعلق بمقدم الرعاية: إن سمات مقدّم الرعاية وخصائصه وشكل استجاباته تؤثر في نمط تعلق الطفل بالآخرين، فمقدّم الرعاية الدافئ والراعي، والذي يحمي الطفل أو الرافض والمهمل للطفل، يترك أثراً على تنظيم أشكال التعلق التي ينتجوها. كما أن لمقدّم الرعاية الذي يعاني من بعض المشكلات؛ كالوحدة، والمعاناة، والاكتئاب، أو القلق، أو التعنيف، وغيرها من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تأثيراً سلبياً على نوعية رعايته للطفل، وشكل العلاقة، والتي بدورها تؤثر في نمط التعلق لدى الطفل (Kim, Trickett, & Putnam, 2011).

ثانياً: عوامل تتعلق بالطفل: إن مزاج الطفل وسماته ترتبط بسلوكات التعلق، ففي الموقف الغريب تظهر بشكل واضح السمات المزاجية عند الرضيع. ويرى "بولبي" و"واينزورث" أن المزاج والتعلق منفصلان عن بعضهما البعض؛ وبناءً على ذلك، فإنه يمكن القول بأن مزاج الطفل يرتبط ببعض السلوكات الملاحظة في المواقف الغريبة، إلا أنه لا يرتبط بنوعية التعلق باستثناء المزاج الصعب الذي يترافق مع رعاية غير حساسة (أبو غزال، 2007).

ثالثاً: نوعية الرعاية: تُعد الخبرات التفاعلية بين الطفل ومقدم الرعاية من المحددات الرئيسة لنوعية التعلق الذي يظهر لدى الطفل خلال مراحله الأولى من حياته. فالأطفال يشكلون توقعات "نماذج عاملة داخلية"، ترتبط بمدى توافر وحساسية مقدم الرعاية لها. ولقد استخدم مصطلح الرقصة العاطفية (Emotional Dance) لوصف هذه الحساسية، والتناسق الاتصالي بين الطفل ومقدم الرعاية، حيث يستجيب مقدم الرعاية لإشارات الطفل بالتوقيت المناسب، كذلك الأمر بالنسبة للطفل، فالتفاعل بينهما معزز لكلا الطرفين، وبالمقابل فإن الأطفال الذين لديهم تعلق

غير آمن ينتمون لأم تتميز باتصال جسدي قليل، وعدم الاتساق في تعاملها مع الطفل، وقلة الصبر، والأنانية (أبو غزال، 2007).

رابعاً: العوامل البيئية: تنعكس طبيعة البيئة التي يعيش فيها الطفل على نمط تعلق الطفل، فالبيئة غير السوية، وغير الآمنة تؤثر على الطفل، وعلى استجابة مقدم الرعاية للطفل، فالبيئة الأسرية التي يتواجد فيها عنف وطلاق ونزاعات تؤثر على الطفل مما يؤدي إلى فقدان الانتماء للأب كمصدر للسلطة، أو للأم كمصدر للحنان، مما يدفع الطفل للانتماء لجماعات منحرفة في المراهقة باحثاً عن الإشباع العاطفي (Iwaniec & Sneddon, 2001).

خامساً: الحرمان من الأم: يواجه أطفال الملاجئ والمؤسسات صعوبات انفعالية بسبب حرمانهم من تشكيل روابط انفعالية مع فرد راشد. وهذا ما أكده "بولبي"، الذي يرى بأن أطفال المؤسسات غير قادرين على تكوين علاقة تربطهم مع فرد آخر؛ لأنهم لم يتطور لديهم إمكانية تكوين رابطة انفعالية حميمة خلال الفترة المبكرة من التطور؛ لذا فإن علاقاتهم تبقى سطحية عندما يكبرون نتيجة لتجاوزهم الفترة الحرجة لتشكيل الرابطة التعلقية (أبو غزال، 2007).

وتُعدّ أنماط تعلق الراشدين بشكل عام امتداداً لتلك التي تكونت لديهم في صغرهم، فالأطفال يعيشون في ظل ظروف مغايرة، ويتعرضون لطرق وأساليب تنشئة اجتماعية مختلفة، لها بالغ الأثر في تكوين اتجاهاتهم تجاه أنفسهم والآخرين، وتحديد علاقاتهم الشخصية. فالتعلق هو شكل من أشكال العلاقات العاطفية بين الطفل ومقدم الرعاية، وغالباً ما يكون الأم، وقد حاول الكثير من علماء النفس الكشف عن حقيقة هذه العلاقة، ودور كل من مقدم الرعاية والطفل في تكوينها، وأشكال هذه العلاقة، ومدى تقدم هذه الأشكال مع الزمن، وآثارها المستقبلية في شخصية الفرد وتوافقه الاجتماعي (أبوغزال وجرادات، 2009).

ويُشار إلى أنماط التعلق أيضاً بأنها: نماذج للتفاوض مع البيئات الاجتماعية، والتي تساعد في تحقيق الذات لدى الطالب، وتثير لديه السلوكات التي تجعله يتفاعل مع الآخرين، ومع ردود فعلهم، والتي تعزز من شخصيته في بناء العلاقات الاجتماعية مع أقرانه، كما تشير أنماط التعلق لتصورات إيجابية مرتبطة بالأقران والبيئة المحيطة بالطالب، ولكن قد يتعرض الطالب لعدة اضطرابات نفسية تنعكس ذلك سلباً على علاقاته مع الآخرين؛ كاضطرابات المزاج، والقلق، ومشكلات صحية جسدية، والخوف، والحزن (Dixon, 2007).

ويتجسد دور الوالدين في حياة الفرد منذ ولادته، مروراً بمرحلة البلوغ، ووصولاً لمرحلة الشباب، وعادةً ما يكون دور الوالدين ذا أهمية في مرحلة الطفولة، أما في مرحلة الشباب فيحاول الفرد الحفاظ على دور الوالدين في حياته، على الرغم من محاولة الفرد لمشاركة أقرانه في آرائه، ومجالات حياته المختلفة، مما يقلل من دور الوالدين في ذلك، والأساس في محاولة الحفاظ على العلاقة مع الوالدين هي الرغبة في الشعور بالأمن، وبالتالي يساعد في الشعور بالاستقلال والتقرب من الآخرين، وتعزيز الحرية لدى الفرد، واستكشاف الهوية الخاصة به، فضلاً عن الإنخراط في علاقات مع الآخرين (Ainsworth, 1989).

ويُعدّ تعلق الطفل بأمه أساس نظرية التعلق، وأول ما لوحظ في الأبحاث والدراسات عن مفهوم التعلق، كما أن الأبناء المتعلقون بأمهاتهم يتميزون بقدرة تواصل مع الآخرين أكثر من الأبناء المتعلقون بآبائهم، إضافة إلى قيامهم بالبحث عن أمهاتهم عند التماس الدعم والقوة في موقف ما (Campa, Hazan, & Wolfe, 2009).

وللآباء دور كبير في علاقات الأبناء، ولكن يبقى تعلق الأم والأقران أكثر أهمية من تعلق الآباء، ولكن تشير الدراسات والأبحاث إلى أن تعلق الأشقاء ذو أقل أهمية من تعلق الآباء، ولكن يبقى الآباء أقل اهتماماً بالأبناء من الأمهات، كما أنهم أقل مشاركة على المستوى العاطفي في

حياة الفرد، مما قد يؤدي إلى الاعتماد على الأمهات في تقديم الدعم العاطفي (Trinke & Bartholomew, 1997).

تعلق الأقران

يلعب تعلق الأقران دوراً مهماً في حياة البالغين، ويبدأ بتشكيل المزيد من العلاقات مع الأقران، وعلى الرغم من أن الأبحاث تدعم دور الوالدين في حياة الأطفال، ولكن يبدو أن تعلق الأقران مهم في إنشاء العلاقات والحفاظ عليها، وقد أشارت الدراسات إلى أن للجنس دور كبير في تعلق الأقران، فالإناث لديهن مستويات أعلى من الثقة والتواصل مع أقرانهم، ويبدو أن هناك فرق في درجة تعلق الأقران وفقاً لنوع الجنس، كما يوفر تعلق الأقران شعور بالذات لدى الفرد، بالإضافة إلى توفير الدعم العاطفي، فعندما يواجه الفرد مشكلة ما، يلجأ إلى أقرانه بدلاً من الآباء لحلها، كما يحاول إيجاد قاعدة آمنة له من أقرانه، وهذا كله يُعدّ حافزاً للفرد للحفاظ على علاقاته مع أقرانه (Scharfe & Mayseles, 2010).

كما افترضت نظرية التعلق بأن الأفراد يتعلمون من تفاعلهم مع الوالدين كيفية البدء بتشكيل علاقات اجتماعية مع أقرانهم، ومحاولة الحفاظ على هذه العلاقات بطريقة ودية، كما يحاول الفرد الانفصال عن والديه، ليكون أكثر استقلالية، وأن يبني علاقاته الاجتماعية بمفرده، وبالتالي، فإن عملية تعلق الفرد بوالديه تلعب دوراً مهماً في تكيفه الاجتماعي والعاطفي مع أقرانه الآخرين، كما أشارت دراسات عديدة إلى آثار التعلق بالوالدين، وما ينشأ عنها من تطور المهارات الاجتماعية لدى الفرد، والكفاءة في بناء العلاقات مع الآخرين، والتكيف العاطفي، وأظهرت العديد من الأبحاث إلى ارتباط تعلق الفرد بالوالدين مع التكيف العاطفي، فالفرد الذي يكون تعلقه بوالديه كبيراً يمتلك مستويات أعلى في احترام الذات، وتدني مستويات الاكتئاب لديه (Engles, Finkenauer, Meeus & Dekovic, 2001).

كما قامت نظرية التعلق بتوضيح أسباب العدوان والمشكلات النفسية والعاطفية لدى الأفراد المتعلقين بالأقران، أو بالوالدين، فالمراهقين الذين كانوا متعلقين بأمهاتهم في فترة الطفولة يتميزون بسلوكات اجتماعية إيجابية، كما أنهم أكثر كفاءة في بناء العلاقات الاجتماعية، وأكثر تعاطفاً مع الآخرين، بالإضافة إلى ذلك فهم مقبولين من الأقران والآخرين، وقادرون على بناء صداقات دائمة، وتطوير الذات، والقدرة على التعبير، كما أنهم يتمتعون بعلاقات إيجابية مع أقرانهم، مما يساعدهم ذلك في تطوير وجهات النظر الإيجابية نحو الذات والآخرين، بينما المراهقين الذين يفتقرون للعلاقات الآمنة مع الوالدين، يتميزون بعدوانية اتجاه أمهاتهم وأقرانهم، كما أنهم مرفوضين من قبل الآخرين، ويتعرضون لمشكلات سلوكية عديدة (Cassidy & Shaver, 1999).

وقد أشارت الأبحاث بأن تعلق الفرد لا يقتصر على الوالدين فقط، بل قد يكون تعلق الطالب بالمدرسة، وتعلقه بأقرانه إن كان داخل المدرسة، أو خارجها (Hill & Werner, 2006).

ويُعدّ تعلق الطالب بأقرانه عملية قد تحقق التفاعل الاجتماعي، وتساعده في تعلم المهارات الاجتماعية والسلوكية المرتبطة بالمدرسة أو الحي الذي يعيشه، وذلك من خلال التفاعل مع الأقران، وقد يشجع هذا على الشعور بالراحة، والمشاركة مع الآخرين في أنشطة ما، والثقة بالنفس، كما يساعد في التقليل من الاضطرابات العاطفية، والتفكير في الانتحار، والعنف وتعاطي الكحول، والمخدرات لمجرد الشعور بالوحدة (Dixon, 2007).

وعند بلوغ الطفل سن المراهقة تتسع علاقات الارتباط والتعلق لديه، ويصبح المراهق أقل اعتماداً على الآباء في هذه المرحلة سعياً منه للوصول للاستقلال الذاتي، وفي الوقت نفسه لا يستطيع الانفصال والاستقلال عن والديه؛ لأنهما يقدمان له الدعم، وفي هذه المرحلة يصبح الأصدقاء والرفاق موضوعات أساسية وهامة للتعلق، فهي تشكل مصدراً عاطفياً، وتدعم الاستقلال عن الآباء والشعور بالذات واكتشاف الهوية مما يؤدي إلى انتقال التعلق من الوالدين إلى الرفاق،

وخاصةً عندما يتشابه الأقران في العمر والاهتمام والخصائص النفسية، مما يدعم تحول سلوك التعلق من الآباء إلى الأقران (Cassidy & Shaver, 1999).

وتُعدّ مرحلة المراهقة المبكرة نقطة بداية للانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، على الرغم من أن العلاقات والروابط مع العائلة والأصدقاء تُعدّ حاسمة لنمو المراهقين، وقد ركزت معظم الأبحاث على الخصائص الفردية للمراهق؛ كتطوير الذات والهوية، وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بنظرية وأنماط التعلق، إلا أن هذه الأبحاث أهملت علاقات الفرد في مرحلة المراهقة والطفولة المتوسطة. وهذا أمر مؤسف؛ لأن هذه المرحلة مهمة في تطوير علاقات حميمة مع الآخرين، ومن المرجح أن التغييرات الحاسمة في الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية للفرد تحدث خلال هذه الفترة (Scharfe, Mayseles & Kivenson-Baron, 2004).

ومع تقدم الطفل في العمر، يصبح بحاجة لقاعدة آمنة يستطيع من خلالها استكشاف العلاقات الاجتماعية الأخرى، ويصبح للأصدقاء دور كبير في هذه العلاقات، وترتبط العديد من الاضطرابات العاطفية والاجتماعية بطبيعة العلاقات مع الأقران، ومدى الحاجة إلى الترابط والتماسك والدعم الاجتماعي من قبل الأصدقاء والأقران المقربين (Cassidy & Shaver, 1999).

وعند انتقال الفرد من مرحلة الطفولة لمرحلة المراهقة المبكرة، تصبح صداقاته وعلاقاته أكثر تعقيداً، وأكثر تركيزاً على الجوانب النفسية والاجتماعية، مما يساعد الفرد في القدرة على التعبير، وتحديد مشاعره نحو موقف ما، ويصبح الفرد أكثر تعاوناً مع الآخرين، بالإضافة إلى شعوره بالقلق نحو فقدان علاقاته، ومن تعلق بهم، ومع بداية مرحلة المراهقة المبكرة، يتزايد الصراع في العلاقة بين الطفل والوالدين، ويرى الطفل بأن والديه أصبحا أقل دعماً له، ويحل مكانهما

الأقران، ويتحول إنتماءه وإخلاصه لأصدقائه وأقرانه (Montemayor, Adams & Gullotta, 1990; Berndt & Ladd, 1989).

ويبدأ انتقال تعلق الفرد بالوالدين إلى الأقران في المرحلة العمرية ما بين (6–17) عاماً، وقد أظهرت الدراسات أن الأطفال ينتقل تعلقهم بالوالدين إلى الأقران من أجل الراحة والدعم العاطفي، وبالتالي نقل وظيفة الآمن من الآباء إلى أقرانهم، بالإضافة إلى اللجوء إليهم في حالة المشورة والدعم (Nickerson & Nagle, 2004).

ويتم توجيه الأطفال المتعلقين بأقرانهم من قبل الوالدين بواسطة ثلاث آليات مختلفة، وهي: العلاقات الاجتماعية الإيجابية، ومهارات الرعاية والعطاء والتي يتعلم الطفل من خلالها كيفية الإستجابة لأقرانه، والدعم المقدم له، والذي يساعد الطفل في تنمية الشعور بقيمة الذات وفاعليتها (Perlman & Bartholomew, 1994).

أنماط التعلق لدى المراهقين

تعتبر نماذج تعلق المراهقين المطورة من قبل "بارثولوميو" (Bartholomew) المُشار إليه في أبو غزال (2014) من أكثر النماذج شهرة، فقد طور "بارثولوميو" أربعة أنظمة لتعلق المراهقين والتي تنظم النماذج الذهنية العاملة للفرد ضمن بعدين؛ الأول: التمييز بين الذات والآخرين، والبعد الثاني: يتضمن (إيجابي/ سلبي)، وأن نقاط التقاطع لهذه الأبعاد أدت إلى ظهور أربعة أساليب نموذجية لتعلق المراهقين، وهي:

- تعلق آمن (Secure Attachment): نظرة إيجابية للذات وللآخرين.
- تعلق مشغول (Preoccupied Attachment): نظرة سلبية للذات وإيجابية للآخرين.
- تعلق رافض (Dismissing Attachment): نظرة إيجابية للذات وسلبية للآخرين.

- تعلق مرتعب (Fearful Attachment): نظرة سلبية للذات وللآخرين.

علاقة أنماط التعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي

على الرغم من تداخل مفهوم التعلق بالكثير من المفاهيم الأخرى؛ كالشخصية، والدافعية، إلا أن الدراسات أثبتت أن التعلق ذو صلة إلى حد كبير مع كافة مجالات الشخصية الأخرى، وبالأخص سمات الشخصية، حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين نمط التعلق وشخصية الفرد، ووجود علاقة مشتركة بين التعلق وحدوث القلق (Avdic, 2009).

وقد أكد ليك وكوني (Leak & Cooney, 2001) أن لأنماط التعلق دور كبير في مدى نجاح العلاقات الاجتماعية، ويتمثل ذلك بأن الطلبة ذوو التعلق الآمن يتميزون براحة نفسية جيدة، ودافعية نحو الأهداف التي يسعون لتحقيقها، كما أن العلاقات التي يقومون ببنائها تمتاز بالاستقلالية.

ويُعدّ التعلق أحد الأنظمة السلوكية التي تتطور في وقت مبكر من حياة الفرد، وذلك من خلال العلاقات المتبادلة بين الأطفال والوالدين، ومن ثم تتطور العلاقات مع الأقران والآخرين، كما يرتبط التعلق ارتباطاً وثيقاً بسمات الشخصية لدى الفرد، ويُعدّ عاملاً محدداً في التحفيز، والتأثير على الدافعية الأكاديمية والنجاح (Avdic, 2009).

وترتبط أنماط التعلق بشكل منتظم بمختلف أنماط الاستكشاف، والتي تؤدي إلى أساليب تعلم مختلفة تتناسب مع الأفراد، ودافعيتهم، وسلوكهم، كما أنها تعتمد على خبرات الفرد وتجاربه، مع رغبة الفرد في التعلم، وعدم الشعور بالخوف من الفشل، وإتقان المهارات والأنشطة، والشعور بالأمن والاستقلال (Elliot & Reis, 2003).

وجاءت نظرية المقارنة الاجتماعية لتربط التعلق بمتغيرات ذاتية واجتماعية أخرى؛ كالشعور بالأمن، والدافعية، والدعم، كما تفترض هذه النظرية بأن الأفراد بحاجة إلى أفراد آخرين من أجل

تحديد ما هو متميز في ذواتهم، وللتواصل معهم، وللحصول على المعرفة والمعلومات، وذلك للتحقق من صحة آرائهم، وتقييم مهاراتهم، كما تشعرهم بالكفاءة الذاتية التي تزداد مع النجاح، والتقدم والتوجه نحو الأهداف لتحقيقها، والتي تُعدّ السمة المميزة للأداء في المشاركة، والتوجه نحو التعلم، كما يساعد التعلق في تعزيز وتنمية الدوافع الذاتية، وربط مفاهيم الاستقلالية والكفاءة بشكل إيجابي لإتقان التوجه نحو الأهداف (Blumenfeld, 1992).

بالإضافة إلى ذلك، تناولت الدراسات والأبحاث الفروق الفردية والتأثيرات الاجتماعية على الدافعية، والتي تتضمن المتغيرات المعرفية، والاجتماعية والثقافية، وما تتضمنه نظرية التعلق، حيث أكدت على وجود أثر للعلاقات الاجتماعية على التنمية المعرفية، والإدراك والتحفيز، وتنمية العمليات العقلية، والسلوكات والأنشطة المعرفية، والدوافع، والقدرة على الفهم وتوجيه الإجراءات ضمن إدراكات معرفية، وعقلية (Furrer & Skinner, 2003).

دافعية الإنجاز الأكاديمي

يُعدّ موضوع الدافعية معقداً من حيث تنوع الأطراف المتصلة بها، سواء من حيث متطلباتها في المواقف الصفية، وما تقتضيه من طرائق تعليمية مناسبة من جهة، والاتجاهات السيكولوجية المختلفة من جهة أخرى، سواء من خلال المنحى المعرفي، أو السلوكي، أو الإنساني أو المدرسة التحليلية في علم النفس (سعيد، 2008).

تتضح أهمية الحديث عن الدافعية لدى الطلبة في إطار عملية التعلم والتعليم داخل غرفة الصف، وكيف يمكن أن تعمل على توجيه جهود الطالب تجاه أهداف التعلم (قطامي، 2010).

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي كانت محل اهتمام من جانب الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية، والتحصيل الدراسي والأداء المعلمي، فضلاً عن علم النفس المهني، ودراسة دوافع العمل، وعوامل النمو الاقتصادي،

وبوجه عام حظي الدافع للإنجاز باهتمام كبير بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى (خليفة، 2000).

ويُعدّ ماكليلاند واتكنسون (Maclelland & Atkinson) من العلماء الذين اهتموا بدراسة مفهوم الدافع للإنجاز، واستخدما هذا المفهوم كثيراً لتفسير التباين في الأداء المدرسي وخصوصاً لدى الطلبة الذين كان لديهم تشابه في القدرة، وبدأ استخدام هذا المفهوم مع الذكور، بالإضافة إلى أن استخدام نظريتهم لدافع الإنجاز والتحصيل مع الإناث قادهم إلى كثير من الغموض، وكانت مؤشرات الارتباط بين دوافع الإنجاز، والتحصيل منخفضة وغير ثابتة، وقد أرجع ستين وبيلي (Stein & Bailey) ذلك الاختلاف إلى أن الإناث أكثر ميلاً للإنجاز في المجالات الاجتماعية من إنجازهن في المجالات الدراسية (Lao, 1980).

ويتفق كثير من العلماء على أن الدافعية للإنجاز سمة ديناميكية في الشخصية تُكتسب في الطفولة، وتظل ثابتة في مراحل العمر التالية، وهي من السمات ذات البعدين، والتي تمتد من الدافعية تجاه تحقيق النجاح (Motivation to Achieve Successes)، والدافعية نحو تجنب الفشل (Motivation to Avoid Failure)، ويتصف الفرد صاحب الدافعية لتحقيق النجاح بحب النشاط، وإنجاز الأعمال التي تتطلب مهارة عالية، والمخاطرة والمثابرة والتحدي، كما يعتقد هذا الفرد بأن النجاح في العمل ليس مجرد حظ، بل ثمرة جهد، وعمل ونشاط، كما أن تفكيره يتسم بالواقعية، فيزداد مستوى طموحه إذا حقق هدفه، وينخفض مستواه بما يناسب إمكانياته وقدراته إذا فشل، ولكنه غالباً لا يستسلم للفشل، بل يثابر ويسعى إلى تحقيق النجاح باستمرار، وأما الفرد صاحب الدافعية لتجنب الفشل فلا يتوقع النجاح في أي عمل يقوم به، ويتجنب الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفض القيام بالأعمال التي تحتاج إلى مثابرة ومجاهدة، ويستسلم للفشل

بسرعة، ويضع لنفسه أهدافاً بسيطة لا تكلفه جهداً وتعب، ويُظهر أساليب دافعية يبرر بها أسباب فشله، والنجاح من وجهة نظره مجرد حظ (رسلان، 2012).

واستخدم موراي (Murray) مصطلح دافعية الإنجاز (Achievement Motivation) بمعنى الحاجة إلى التغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح، أو المثابرة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. وفي ضوء هذا التعريف أوضح موراي (Murray) أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر من أهمها: سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة إستقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات، وتفوقه على ذاته، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات، كما أشار إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى (Well to Power) في كثير من الأحيان، وأفترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي الحاجة إلى التفوق (Need for Superiority). وتتحدد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور موراي طبقاً لنوعية الاهتمام والميل، فالحاجة في المجال الجسمي – على سبيل المثال- تكون على هيئة الرغبة في النجاح الرياضي، بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة الرغبة في التفوق العقلي، أو المعرفي (بني يونس، 2007).

ويُلحظ من خلال استعراض الأدب التربوي وجود العديد من التعريفات التي تناولت الدافعية، ودافعية الإنجاز، فقد عرّف بروفي (Brophy, 1987, 40) "الدافعية بأنها مفهوم نظري يُستخدم لتفسير المثابرة والمبادرة في السلوك، وبشكل خاص السلوك الموجه نحو هدف، وفي نطاق غرفة الدراسة". ويعرّفها ستيرنبيرغ ويليام (Sternberg & Williams, 2002) بأنها: "طاقة داخلية، أو قوة عقلية تساعد الفرد على تحقيق أهدافه ضمن السياقات المتنوعة، والبيت، والمدرسة، والعالم جميعه". ويُعرّفها عدس وتوق (2005) بأنها: "مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية

التي تحرك الفرد من أجل إعادة توازنه، وهذا يشير إلى نزعة لبلوغ هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء لرغبات، أو حاجات داخلية".

وفيما يتعلق بدافعية الإنجاز، يرى اتكنسون (Atkinson, 1960) أن الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حل المشكلات. ويؤكد اتكنسون (Atkinson) على أن الميل للحصول على النجاح أمر مكتسب، أو متعلم، ويختلف بين الأفراد، كما يختلف أيضاً لدى الفرد نفسه في المواقف المختلفة، ويتأثر هذا الدافع بثلاثة عوامل رئيسة، وهي: العوامل المرتبطة بالدافع لتحقيق النجاح، والقيمة الباعثة للنجاح، واحتمالات النجاح المتعلقة بصعوبة المهمة (Petri & Govern, 2004).

ويُعرّف الدافع للإنجاز في قاموس وبستر (Webster, 1961) بأنه: "بذل الفرد كل جهده محاولاً الوصول إلى مستوى التفوق في العمل الذي يقوم به، ويتصف أداؤه بالإجادة والإتقان والامتياز".

ويُعرّف ماكليلاند ووينتر (Mcclelland & Winter, 1971) الدافع للإنجاز بأنه: "النظام الشبكي من العلاقات الانفعالية والسلوكية المرتبطة بالسعي نحو تحقيق التفوق والإمتياز".

ويشير فيرنون (Vernon, 1973) إلى أن دافع الإنجاز يرتبط بالأهداف المتجددة والاحتفاظ بمستويات معينة من مستوى التفوق ومنافسة الآخرين.

كما يُعرّف دافع الإنجاز في معجم علم النفس والتربية بأنه: "دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة" (أبو حطب، 1984).

ويرى ماكليلاند (McClelland, 1985) دافعية الإنجاز على أنها بنية افتراضية تعني الإحساس المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة للوصول إلى محكّات، أو معايير الامتياز،

ويعكس هذا الشعور أمرين أساسيين، وهما: الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، وذلك خلال سعي الطالب لبذل أقصى جهده من أجل النجاح، وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

ويُعرّف الدافع للإنجاز في موسوعة علم النفس بأنه: "الحافز للسعي إلى النجاح، وتحقيق نهاية مرغوبة، والتغلب على العوائق، والانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على خير وجه" (الحفني) المُشار إليه في رسلان (2012).

ويُعرّف سيرز (Sears) المُشار إليه في رسلان (2012) دافع الإنجاز بأنه: "سعي الفرد الدائم لتحقيق التفوق، وحفز الأنا، والاعتزاز، والفخر واحترام الذات وتأكيدها".

يُلحظ من خلال التعريفات السابقة وجود شبه اتفاق بين التعريف المعجمي، وتعريف الباحثين لدافعية الإنجاز، كما يُلحظ أن رغبة الفرد في التفوق، وبلوغ معايير الامتياز، وتحقيق النجاح تُعدّ قاسماً مشتركاً بينهما؛ كالمنافسة مع الذات، والآخرين؛ لأن دافع الإنجاز كأي دافع آخر يتضمن ثلاثة جوانب، وهي: معرفي، وجداني، سلوكي، وهذه الجوانب معاً تشكّل شبكة مترابطة.

وفيما يتعلق بالنظريات التي تفسر الدافعية، فقد فسرت النظرية السلوكية الدافعية من خلال مفهومي التعزيز (الثواب)، والعقاب التي يتعرض لها الفرد، اذ يعملان كدوافع لتوجيه السلوك، وبناءً على ذلك فإن الطلبة تتشكل لديهم دافعية لتكرار السلوك الذي تم تعزيزه، ويُعرّف المعزز بأنه: حافز يزيد من احتمال حدوث السلوك في مواقف لاحقة مشابهة، وغالباً ما يحدث مباشرة بعد السلوك، ويساعد في حدوث التعلم (قطامي، 2010).

وقدم عالم النفس السلوكي هل (Hull) ما يُعرف بنظرية خفض الحافز، والتي أكد فيها أنه عندما يشعر الفرد بنقص بعض المتطلبات البيولوجية الأساسية؛ كالماء، يتشكل دافع للحصول على هذا المتطلب، وهو دافع العطش (Feldman, 1996). والحافز هو استثارة، أو توتر يحرك سلوك الفرد من أجل إشباع الحاجة. وهناك العديد من الحوافز لدى الإنسان؛ مثل: الجوع،

والعطش، النوم، والجنس. وترتبط هذه الحوافز بالحاجات البيولوجية للجسم، ولهذا تسمى بالحوافز الأولية (الزق، 2009).

كما يوجد حوافز ثانوية لا تشبع حاجة بيولوجية بشكل مباشر، لكنها ارتبطت مع الحاجات البيولوجية من خلال عمليات شرطية. ويقوم الإنسان عادة بالسلوك الذي من شأنه أن يؤدي إلى خفض الحافز من خلال إشباع الحاجة التي تقف وراءه، لذلك ففي برامج تعديل السلوك مثلاً يتم استثارة الدافعية للتعلم لدى الطالب المُعاق من خلال إشراط الحصول على التعزيز مع تعلم القيام ببعض السلوكات المرغوب بها، أو التوقف عن سلوكات غير مرغوب بها، وبالتالي فمن وجهة النظر السلوكية فإن الإنسان مدفوع للحصول على التعزيز، وتجنب العقاب (الزق، 2009).

أما النظرية المعرفية فترى أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات، والحوادث الخارجية، أو الداخلية بشكل تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث والمثيرات، وتشير إلى أن عملية الإدراك الحسي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للحوادث أو المثيرات تحدد طبيعة السلوك الذي يقومون به. فعلى سبيل المثال، قد يكون الفرد منهمكاً في عمل معين؛ كقراءة كتاب، أو تصليح جهاز ما في الوقت الذي يكون فيه جائعاً، بحيث يمر وقتاً طويلاً حتى ينتبه لحالة الجوع، فإنهماكه في القراءة ربما يصرف انتباهه عن الحاجة إلى الطعام.

تؤكد النظرية المعرفية على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة تمكّنه من اتخاذ القرارات المناسبة والسلوك على النحو الذي يراه مناسباً، وتتدخل عوامل؛ كالقصد، والنية والتوقع والتعليل في السلوكات التي يقوم بها، وبهذا تؤكد على المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات، والخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقومون بها (أبو هلال والمغيربي، 2004). وتعتمد هذه النظرية على المعالجات المعرفية لغاية الوصول إلى توازن

معرفي، وتقوم أيضا على الاهتمامات واعتبار ما يؤدي إلى النجاح والفشل (قطامي وقطامي، 2000).

ومن النظريات المعرفية التي تحدثت عن الدافعية نظرية واينر (Weiner)، حيث تصف هذه النظرية التي سميت بنظرية العزو كيفية تأثير تفسيرات الأفراد وتبريراتهم لخبرات النجاح والفشل في دافعيتهم، ويُعدّ واينر من أبرز علماء النفس المعرفيين الذين تبنوا نظرية العزو، وربطها بالتعلم والتحصيل الدراسي (سعيد، 2008).

وتتناول النظرية أربعة تفسيرات للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز التي يمر بها الفرد، وهي: الجهد، والقدرة، والحظ، وصعوبة المهمة، وتقع القدرة والجهد ضمن الأسباب الداخلية، بينما يندرج الحظ وصعوبة المهمة تحت العوامل الخارجية (عسكر والقنطار، 2005).

أما النظرية الإنسانية فقد برزت كردة فعل للمدرسة السلوكية والمعرفية، ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن الدافعية هي أكثر من مجرد نتيجة التعزيز الخارجي، أو التفكير الداخلي حول مقدرة الفرد وإنجازه (قطامي، 2010). وتستند الدافعية في النظرية الإنسانية على الحرية الشخصية، وتقرير المصير، والرغبة في النمو الشخصي من جانب الفرد، أو كما يسميه ماسلو (Maslow) تحقيق الذات، لذلك توجه هذه النظرية اهتمامها على الدافعية الداخلية، ويقصد بها المواقف التي تتحدى قدرات الفرد وتشبع فيه الرغبة للتعلم والنجاح (سعيد، 2008).

وأخيراً جاءت نظرية التعلم الاجتماعي التي تنطلق من افتراض رئيس مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يَلحظ سلوكات الآخرين، ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات، وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك (النشواتي، 1996).

وتلعب إجراءات التعزيز، أو العقاب البديلي دوراً في احتمالية تعلم مثل هذه السلوكات، وبهذا المعنى فهي ترى أن العديد من الدوافع الإنسانية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة، والتقليد وفقاً للنتائج التي تتبع سلوك الآخرين، وتركز هذه النظرية على تأثير سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن الجماعة سواء كان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين، أو تعاوناً معهم، أو مسايرة وانصياعاً لهم (أبو هلال والمغيربي، 2004).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النظرية تجمع بين النظريات المعرفية والنظريات السلوكية، واستناداً إلى هذه النظرية فإن الدافعية هي نتيجة ما يجري داخل دماغ الفرد، وطرق تفكيره، ومعتقداته حول قدراته، بالإضافة إلى ما يجري في البيئة الخارجية، وتجمع هذه النظرية أيضاً ما بين الدافعية الداخلية والخارجية، وفي هذا الإطار لا بد من الحديث عن نظرية التوقع والقيمة لروتر، وهذا يعني أنه يمكن النظر إلى الدافعية كنتاج لتفاعل قوتين، وهما: توقعات الفرد لبلوغ هدف ما، وقيمة هذا الهدف لديه، وبلغة أخرى الدافعية = التوقع × قيمة الهدف (قطامي، 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تناولت مشكلة الدراسة أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث تُعدّ أنماط التعلق ذات تأثير بالغ الأهمية على الطلبة المراهقين كونهم في فترة حرجة من حياتهم.

ويعتقد بولبي في نظريته التطورية أنه من أجل التوافق بين حاجة الصغار للأمن، وحاجتها للاستكشاف واللعب، اقترح وجود آلية تقوم بوظيفة تحقيق التوازن بين هذه الحاجات ، وسماه التعلق (Cole & Cole, 1993). واستناداً إلى نظرية بولبي في التعلق، والتي تشير إلى أن الطفل يتخذ مقدم الرعاية أساساً أمناً ينطلق منه لاستكشاف المحيط، يبدو منطقياً أن أنماط التعلق قد تكون

ذات صلة بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي على حد سواء لدى طلبة المرحلة الثانوية، سيما أن النشاطات الاستكشافية تقع في صميم دافعية الإنجاز الأكاديمي.

وبالتحديد تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟

- هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف جنس الطالب وتخصصه الدراسي؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟

- هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي باختلاف جنس الطالب وتخصصه الدراسي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في تناولها موضوع على درجة من الأهمية، وهو تعلق الأقران، وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وهي من أكثر الموضوعات التي تهتم بحياة الطالب الأكاديمية، وفي مجال البحث الاجتماعي والتربوي، وتبرز أهمية الدراسة في جانبين، وهما:

أولاً: الجانب النظري: تبرز أهمية هذه الدراسة بأنها ركزت على دراسة العلاقة بين أنماط تعلق الأقران، وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما أنها ألقت الضوء على أهمية الموضوعات التي تناولها الباحث، وكيف تؤثر في حياة الأفراد، سواء من الناحية العلمية، أو العملية، كما تعود أهمية هذه الدراسة لقلة الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت الجانبين معاً، وعلاقة كل منهما بالآخر –على حد علم الباحث– كما يتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول العلاقة بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

ثانياً: الجانب التطبيقي: بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فأنه يمكن الاستفادة من نتائجها بتوظيفها في حقل التربية، وما تقدمه من معلومات فأنه سيساعد على فهم ومعرفة علاقة أنماط التعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، وقد تساعد نتائج هذه الدراسة المرشدين والأخصائيين النفسيين إلى التعرف على أنماط التعلق غير الآمنة، وبالتالي تمكن المرشدين من التحقق من فاعلية البرامج الإرشادية والعلاجية التي تستند إلى نظرية التعلق التي تستهدف الأنماط غير الآمنة، ومحاولة التخفيف من أثرها وتعزيز التعلق الأمثل بين الاقران، وتوجيه الطلاب نحو أنماط تعلق أكثر أمناً، وبالتالي يتكون لديهم دافعية إنجاز أعلى وأفضل.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من التعريفات، وأهمها ما يأتي:

التعلق: "علاقة عاطفية قريبة بين فردين تتصف بالعاطفة المتبادلة، والرغبة في المحافظة على القرب بينهما" (Bowlby, 1980). ويُعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تعلق المراهقين.

دافعية الإنجاز الأكاديمي: هي الرغبة في التفوق والمنافسة، وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويُعدّ من المكونات الهامة للنجاح (أبو حطب، 1984). ويُعرّف إجرائياً

بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار دافعية الإنجاز الأكاديمي الذي تم تطويره في هذه الدراسة.

التحصيل الدراسي: هو متوسط ما يحصل عليه الطلبة من علامات في مجموعة المساقات الدراسية، والتي تقاس بالمعدل التراكمي الفصلي.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بناءً على حجم العينة، وطريقة اختيارها.
- اقتصرت هذه الدراسة على الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسة، ومؤشرات صدقها وثباتها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدب التربوي، والاطلاع على الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تم الوصول إليها من خلال الاطلاع على المواقع العلمية المختلفة، التي تناولت أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي، تم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك وفقاً لثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت أنماط التعلق بشكل عام

أجرى ارمسدن وماكولي وجرينبرغ وبيرك وميتشال (Armsden, McCauley, Greenberg, Burke & Mitchell, 1990) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن أنماط التعلق الوالدي، وأنماط التعلق مع الأقران السائدة لدى عينة من المراهقين المكتئبين في مرحلة المراهقة المبكرة. تكونت عينة الدراسة من (4) مجموعات، وهي: مجموعة المراهقين المكتئبين، ومجموعة المراهقين غير المكتئبين، ومجموعة المراهقين المتعافين من الإكتئاب، ومجموعة المراهقين العاديين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التعلق الوالدي، ومقياس التعلق بالأقران. أظهرت نتائج الدراسة أن المراهقين المكتئبين سجلوا مستويات أعلى من نمط التعلق غير الآمن مقارنة مع الدراسات الأخرى. كما بينت نتائج الدراسة أن نمط التعلق الآمن كان أحد أسباب التعافي من الإكتئاب لدى مجموعة المراهقين المتعافين من الإكتئاب، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلق الآمن، وبين شدة الإكتئاب لدى المراهقين المكتئبين. بينما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق غير الآمن مع الوالدين وبين أساليب التكيف غير الفاعلة مع الإكتئاب،

ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق غير الآمن مع الوالدين، وكل من اضطراب قلق الانفصال والأفكار الانتحارية.

وأجرى نيكرسون وناجل (Nickerson & Nagle, 2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن أنماط التعلق الوالدي، والتعلق مع الأقران في مرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة. تكونت عينة الدراسة من (279) طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف الرابع، والسادس والثامن، تم اختيارهم عشوائياً من طلبة المدارس في مدينة نيويورك الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس نمط التعلق الوالدي، ونمط التعلق مع الأقران. أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الصف الرابع سجلوا مستويات أعلى من أنماط التعلق المبنية على الثقة، والتواصل مع أبائهم وأمهاتهم مقارنةً مع طلبة الصف السادس والصف الثامن. كما بينت النتائج أن طلبة الصف الثامن سجلوا مستويات أعلى من أنماط التعلق مع الأقران مقارنةً مع طلبة الصفوف السادس والرابع. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث في أنماط التعلق مع الأقران القائمة على الثقة والتواصل.

وقام ديكاس وزيف وكاسيدي (Dykas, Ziv & Cassidy, 2008) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن العلاقات بين أنماط التعلق لدى المراهقين، وبين علاقاتهم مع الأقران. تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً و(118) طالبةً من طلبة الصف الحادي عشر، تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الثانوية في ولاية ميرلاند الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء مقابلة مع أفراد عينة الدراسة للكشف عن نمط التعلق في مرحلة الرشد، والإجابة على مقياس العلاقات مع الأقران في مرحلة المراهقة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلق الآمن، وارتفاع مستوى السلوكات الاجتماعية لدى

المراهق، بينما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلق غير الآمن، والعلاقات العدوانية والانسحابية والخجولة لدى المراهق مع أقرانه.

كذلك أجرى أبو غزال وجرادات (2009) دراسة في الأردن هدفت الكشف عن علاقة أنماط تعلق الراشدين بتقدير الذات، والشعور بالوحدة. تكونت عينة الدراسة من (526) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، بلغ متوسط أعمارهم (20.75) عاماً. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن نمط التعلق السائد هو نمط التعلق الآمن، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن وتقدير الذات، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين نمط التعلق القلق، وتقدير الذات، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين هذا النمط من التعلق والشعور بالوحدة. كما بينت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمط التعلق التجنبي وتقدير الذات، وبين هذا النمط من التعلق والشعور بالوحدة، وأشارت النتائج إلى أن نمطي التعلق القلق والآمن، قد ساهما بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بتقدير الذات والشعور بالوحدة.

وأجرت أبو نمر والجراح (2011) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن نمط التعلق السائد، ومستوى كشف الذات، وفيما إذا كان ذلك يختلف باختلاف جنس الطالب وفئته العمرية، إضافة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق، وكشف الذات لدى الطلبة المراهقين في الجليل الأعلى. تكونت عينة الدراسة من (647) طالباً وطالبةً، تراوحت أعمارهم بين (11–18) سنة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التعلق السائدة لدى الطلبة هي: نمط التعلق الآمن، والتجنبي، والقلق على التوالي. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلق الثلاثة، وكشف الذات الكلي وأبعاده، بينما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن، وبُعد الدراسة في كشف الذات لدى الصديق من الجنس نفسه. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلق

الآمن والتجنبي تعزى للجنس، لصالح الإناث، وفي نمط التعلق القلق، لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للفئة العمرية في نمط التعلق التجنبي لصالح الفئة العمرية (15–18) مقابل الفئة العمرية الأولى (11–14).

وقام تيموري وشهرزاد (Teymoori & Shahrazad, 2012) بدراسة في إيران هدفت الكشف عن العلاقات بين نمط التعلق مع الأب، ونمط التعلق مع الأم، ونمط التعلق مع الأقران، وبين التعاطف المبني على السلطة الأخلاقية. تكونت عينة الدراسة من (202) طالباً وطالبةً من الطلبة الجامعيين الذين تم اختيارهم عشوائياً من إحدى الجامعات الإيرانية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس خاصة تقيس المتغيرات المبحوثة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمط التعلق مع الأب، ونمط التعلق مع الأم، والمصادر الأسرية والمجتمعية والقائمة على المساواة للسلطة الأخلاقية. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمط التعلق مع الأقران، ومصادر الرفاه المجتمعي والمساواة، وهي أبعاد السلطة الأخلاقية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين تبني تصورات الآخرين، ونمط التعلق مع الأم، ونمط التعلق مع الأقران. كما أظهرت النتائج أن البناء الكلي للتعاطف ونمط التعلق مع الأب، ونمط التعلق مع الأم، ونمط التعلق مع الأقران كانت عوامل تنبؤ مهمة في المصادر الرئيسة للسلطة الأخلاقية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط التعلق الآمن، ومحتوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.

وأجرى كوبالا- سيبلي وزوروف وليبمان وهوب (Kopala-Sibley, Zuroff, Leybman & Hope, 2012) دراسة في كندا هدفت الكشف عن العلاقة بين نمط التنشئة الوالدية، وأساليب التعلق مع الأقران، والمستويات الحالية من الأشكال التكيفية وغير التكيفية للاعتمادية على الآخرين والحاجة لهم. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبةً من الطلبة

الجامعيين الذين أجابوا على مقاييس نمط التنشئة الوالدية، وأنماط التعلق مع الأقران، والمستويات الحالية من العصابية، والمقبولية، والارتباط مع الآخرين والحاجة لهم. أظهرت نتائج الدراسة الخاصة بالعصابية والمقبولية وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ارتفاع مستوى الارتباط بالآخرين، وانخفاض مستوى الحاجة لديهم، وبين الرعاية من الأم. وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع مستوى الارتباط مع الآخرين، وانخفاض مستوى الحاجة إليهم، وبين جودة أنماط التعلق مع الأقران. وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين أنماط التعلق مع الأقران وبين أنماط التنشئة الوالدية.

وقام جورسي وريجيري (Gorrese & Ruggieri, 2012) بدراسة وصفية تحليلية هدفت التعرف إلى الفروق العمرية والجنسية في العلاقة بين أنماط التعلق مع الأقران، وبين أنماط التعلق الوالدي. تكونت عينة الدراسة من (44) دراسة سابقة من الدراسات التي سجلت وجود علاقات ارتباطية بين نوع التعلق الوالدي، ونمط التعلق مع الأقران إضافةً لعينة مكونة من (54) دراسة سابقة سجلت وجود فروق تعزى إلى الجنس في مستوى التعلق مع الأقران، وعينة مكونة من (19) دراسة سجلت وجود فروق تعزى إلى العمر في مستوى التعلق مع الأقران. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة إحصائياً بين أنماط التعلق الوالدي، وبين نمط التعلق مع الأقران. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث في أنماط التعلق مع الأقران، وعدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين العمر، وبين أنماط التعلق مع الأقران.

وأجرت فلوه وأبو غزال (2014) دراسة في الأردن هدفت الكشف عن نمط التعلق الأكثر شيوعاً، وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية الأكثر استخداماً لدى الطلبة المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (627) طالباً وطالبةً تم اختيارهم وفقاً للطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن نمط

التعلق الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعاً، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع في نمط التعلق القلق، لصالح الذكور، وفي نمط التعلق التجنبي، لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائياً في نمط التعلق التجنبي، تعزى لمتغير الفئة العمرية، لصالح الفئة العمرية (16-17)، وفي نمط التعلق القلق، لصالح الفئة العمرية (13-14).

وقام لو ويو وهونغ وفينغ وتايان (Lu, Yu, Hong, Feng, & Tian, 2014) بدراسة في الصين هدفت الكشف عن العلاقة بين نمط التعلق مع الأقران، وبين الشعور بالوحدة لدى عينة من المراهقين الصم، والتعرف إلى الدور التوسطي لنمط الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً وطالبةً من الطلبة الصم في الصين، تم اختيارهم عشوائياً من (5) مدارس من مدارس التربية الخاصة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس نمط التعلق الوالدي، ونمط التعلق مع الأقران، ومقياس إيزنك لنمط الشخصية، واستبانة الوحدة، وعدم الرضا الاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الشخصية الانبساطية قد توسطت العلاقة بين التعلق مع الأقران وبين الشعور بالوحدة. وبينت النتائج أن نمط الشخصية العصابية لم تتوسط العلاقة بين التعلق مع الأقران، وبين الشعور بالوحدة. كما أظهرت النتائج أن نمط التعلق مع الأقران كان عامل تنبؤ أكبر للوحدة لدى المراهقين الصم الذين سجلوا علامات عالية على نمط الشخصية الانبساطية مقارنة مع نمط الشخصية الانطوائية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أنماط التعلق مع دافعية الإنجاز الأكاديمي

قام افديك (Avdic, 2009) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى العلاقات بين نمط الشخصية، ونمط التعلق، وبين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (272) طالباً وطالبةً من طلبة مرحلة البكالوريوس، تم اختيارهم من إحدى الجامعات الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق أهداف

الدراسة تم استخدام مقاييس سمات الشخصية، ونمط التعلق الوالدي، والدافعية الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط الشخصية العصابية، والانبساطية والضميرية، وبين نمط التعلق التجنبي والقلق. وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وكل من نمط التعلق القلق والتعلق التجنبي.

وأجرى كور وروجرس (Gore & Rogers, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى أثر نمط التعلق على الدافعية الأكاديمية لدى عينة من الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (1119) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم عشوائياً من إحدى الجامعات الأمريكية في المنطقة الجنوبية الوسطى من الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس نمط التعلق الوالدي، بالإضافة إلى استبانة خاصة للمعلومات الديموغرافية حول أفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن، ومستوى دافعية الإنجاز، والصحة النفسية الأكاديمية، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن، والمعدل التراكمي للطلبة.

وقامت فيتزباترك (Fitzpatrick, 2012) بدراسة في إيرلندا هدفت التعرف إلى آليات التكيف التي يستخدمها طلبة الجامعات، والتعرف إلى العلاقة بين الدافعية الأكاديمية، وأساليب التعلق لديهم. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبةً من طلبة تخصصات علم النفس والقانون والاقتصاد الذين تم اختيارهم من عدد من المعاهد التابعة لجامعة دبلن الإيرلندية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانات التقارير الذاتية التي تقيس نمط التعلق، والدافعية الأكاديمية، وسلوكات التكيف لدى الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً للعلامات المسجلة على مقياس نمط التعلق الوالدي تعزى لمتغير التخصص. كما أشارت النتائج إلى أن التعلق بالوالدين يلعب دور مهم في حياة طلبة الجامعات من كافة الأعمار.

وأجرى كل من سواريز وثيو وسميثا (Suarez, Thio & Singh, 2012) دراسة في إستراليا هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مختلف أنماط تعلق الراشدين، والدوافع، والمشكلات المرتبطة بألعاب الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (252) مشتركاً، منهم (189) ذكر، و(63) أنثى، تم إختيارهم من إحدى جامعات كوينزلاند الاسترالية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استكشاف العلاقة بين أنماط التعلق ومشكلات استخدام ألعاب الإنترنت، كما تم استكشاف دوافع مختلفة مع أنماط تعلق مختلفة لأفراد يلعبون ألعاب مباشرة (أون لاين) كثيرة على الإنترنت. أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين لديهم نمط تعلق قلق وتجنبي قد اظهروا مشكلات على ألعاب مباشرة (أون لاين) أكثر من الأفراد الذين يملكون نمط تعلق آمن، كما أشارت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط التعلق، ودافعية الإنجاز، والدافعية الاجتماعية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي

أجرى فاس وتوبمان (Fass & Tubman, 2002) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى أثر التعلق الوالدي، والتعلق مع الأقران على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (375) طالباً وطالبةً من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون في جامعة جنوب فلوريدا. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة قليلة من الطلبة المشاركين قد سجلوا مستويات متدنية من التعلق مع الوالدين، ومع الأقران. كما أشارت النتائج وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط التعلق مع الوالدين، وأنماط التعلق مع الأقران، والتحصيل الدراسي، وبينت نتائج الدراسة بأن مؤشرات القدرة المعرفية كانت عوامل تنبؤ دالة إحصائياً للمعدل التراكمي للطالب في الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن نمط التعلق، والقدرة العقلية، وتقدير الذات كانت عوامل تنبؤ دالة إحصائياً بالكفاية الدراسية.

وقد أجرى آتشروز وباكدامن وعسكرى (Atashrouz, Pakdaman & Asgari, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة والقدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد التعلق. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبةً، منهم (100) طالباً، و(100) طالبةً من طلبة المرحلة الثانوية الأولى، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة لقياس سمات الشخصية إلى جانب متوسط علامة الإمتحانات النهائية للصف الثالث كمعيار لقياس التحصيل. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعلق بالأم، والأب، والأقران، والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت النتائج إلى ان التعلق بالأم لديه أكثر قوة للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من بين التعلقات الأخرى. وأشارت النتائج إلى أن الثقة بالأم لديه أكثر قوة للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وأجرت كولهورست ويازدجيجان وتويس (Kolkhorst, Yazedjian & Towes, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى العلاقة بين نمط التعلق الوالدي، والتوافق مع الحياة الجامعية، والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (168) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة تكساس الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهجية الطولية، حيث تم متابعة العلاقات بين المتغيرات المبحوثة عبر فترة زمنية طويلة. أظهرت نتائج الدراسة أن كافة متغيرات التعلق الوالدي كانت مرتبطة إيجابياً مع التكيف مع الحياة الجامعية في السنة الأولى والثالثة. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن متغيرات نمط التعلق كان مرتبطاً إيجابياً مع مستوى التحصيل الأكاديمي مما يشير إلى أن هناك تغير وتطور يحدثان في العلاقات بين أولياء الأمور وأبنائهم خلال الفترة الجامعية. كما أشارت النتائج إلى أن نوعية العلاقة بين أولياء الأمور والأبناء كانت هي عامل التنبؤ الوحيد الدال إحصائياً لعمليات التكيف خلال السنة الأولى من الحياة الجامعية، بينما لم تكن أي من متغيرات أنماط التعلق الوالدي عامل تنبؤ للتكيف في السنة الثالثة.

وقد قام ايكه (Ekeh, 2012) بدراسة في نيجيريا هدفت الكشف عن العلاقات بين أساليب التعلق لدى الأطفال، وبين التحصيل الأكاديمي والكفاية الإجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة. تكونت عينة الدراسة من (280) طالباً وطالبةً من طلبة (7) مراكز رياض أطفال، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والقصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تقييم أساليب التعلق، ومقياس تدريج الكفاية الإجتماعية، وبطاقة سجلات الطالب الأكاديمية في عملية جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين سجلوا أساليب تعلق آمنة كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية مقارنةً مع الطلبة الذين سجلوا مستويات مرتفعة على نمط التعلق غير الآمن.

ومن خلال مطالعة الدراسات السابقة، التي تم تناولها، يُلحظ مما سبق أن بعض الدراسات بحثت متغير أنماط التعلق وحده؛ كدراسة ارمسدن وآخرون (Armsden, et al., 1990)، ودراسة نيكرسون وناجل (Nickerson & Nagle, 2005)، فيما تم تناوله مع العديد من المتغيرات الأخرى، ومن المتغيرات تقدير الذات والشعور بالوحدة؛ كدراسة أبو غزال وجرادات (2009)، ومستوى كشف الذات؛ كدراسة أبو نمر والجراح (2011)، والتعاطف المبني على السلطة الأخلاقية؛ كدراسة تيموري وشهرزاد (Teymoori & Shahrazad, 2012)، وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية؛ كدراسة فلوة وأبو غزال (2014)، والشعور بالوحدة؛ كدراسة لو وآخرون (Lu, et al., 2014).

كما يُلحظ أيضاً أن نتائج الدراسات المختلفة قد تباينت في نمط التعلق السائد، حيث كان نمط التعلق الآمن هو السائد لدى بعض الأفراد والتجنبي لدى الآخرين (أبو نمر والجراح، 2011؛ أبو غزال وجرادات 2009؛ فلوة وأبو غزال 2014)، وتباينت أيضاً دراسات التعلق تبعاً لجنس الفرد، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن نمط التعلق السائد لدى الإناث هو نمط التعلق التجنبي. أما لدى الذكور فالنمط السائد هو نمط التعلق القلق (فلوة وأبو غزال، 2014)، بينما

أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين العمر ونمط التعلق مع الأقران (Gorrese & Ruggieri, 2012). وبالنسبة للدراسات التي تتعلق بأنماط التعلق التي تناولت الفئة العمرية، فقد بحثت دراسات مختلفة، فبعضها أُجري على طلبة المدارس (Nickerson & Nagle, 2005; Dykas, Ziv & Cassidy, 2008)، وبعضها الآخر على طلبة الجامعة (Kopala-Sibley, Zuroff, Leybman & Hope, 2012; Teymoori & Shahrazad, 2012).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت أنماط التعلق، وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي يُلحظ أن قلة من الدراسات التي كان هدفها بحث علاقة أنماط التعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي؛ كدراسة كور وروجرس (Core & Rogers, 2010)، وتناولت الدراسات الأخرى العلاقة غير المباشرة، كذلك بحثت هذه الدراسات العلاقات بين نمط الشخصية، ونمط التعلق، ودافعية الإنجاز الأكاديمي؛ كدراسة افديك (Avdic, 2009)، ومعظمها بحثت على طلبة الجامعة؛ كدراسة كور وروجرس (Core & Rogers, 2010)، وأشارت بعض نتائج الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً للعلامات المسجلة على مقياس نمط التعلق الوالدي تعزى إلى التخصص (Fitzpatrick, 2012).

وبالنسبة للدراسات التي تناولت أنماط التعلق وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، يُلحظ أيضاً قلة من الدراسات التي كان هدفها بحث علاقة أنماط التعلق والتحصيل الدراسي؛ كدراسة فاس وتوبمان (Fass & Tubman, 2002)، وتناولت الدراسات الأخرى العلاقة غير المباشرة ، كذلك بحثت هذه الدراسات العلاقة بين نمط التعلق الوالدي والتوافق مع الحياة الجامعية، والتحصيل الأكاديمي؛ كدراسة كولهورست و يازدجيجان وتويس (Kolkhorst, Yazedjian & Towes, 2010)، والبعض بحثت ضمن فئات مختلفة بعضها على مرحلة الطفولة المبكرة؛ كدراسة ايكه (Ekeh, 2012)، ومعظمها على طلبة الجامعة، لذا تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات؛ لأنها

جاءت لبحث العلاقة المباشرة بين أنماط التعلق بالأقران، وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي في البيئة العربية؛ لأن موضوع الدراسة لم يُتناول في البيئة العربية –على حد علم الباحث–.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، كما يتضمن عرضاً للأدوات التي تم استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة، والطرق والوسائل التي تم من خلالها التحقق من دلالات صدقها وثباتها، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات للوصول إلى النتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس في فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013- 2014، والبالغ عددهم (9850) طالباً وطالبةً، منهم (4649) طالباً، و(5201) طالبةً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (456) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من طلبة المرحلة الثانوية من المدارس التابعة لمنطقة القدس، والمسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2014-2015، منهم (143) طالباً، و(313) طالبةً، و(286) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العلمي، و(170) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأدبي، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي.

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	143	31.4
	أنثى	313	68.6
التخصص	علمي	286	62.7
	أدبي	170	37.3
	المجموع	**456**	**100.0%**

أداتا الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة أنماط التعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث في دراسته أداتين، الأولى لقياس أنماط التعلق، والثانية لقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، وفيما يأتي وصف لكل من هاتين الأداتين، ودلالات صدقهما وثباتهما.

أولاً: مقياس تعلق المراهقين

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس أنماط تعلق المراهقين المُعدّ من قبل جرادات وبني أرشيد (2014)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط، وهي: نمط التعلق الآمن، ونمط التعلق القلق، ونمط التعلق التجنبي والملحق (أ) يبين المقياس بصورته الأصلية، وفيما يأتي وصف لهذه الأنماط:

أولاً: نمط التعلق الآمن: يظهر هذا النمط إلى درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وإلى الآخرين، ويتكون هذا النمط من (8) فقرات، وتتراوح الدرجات عليه من (8) إلى (40). والفقرات التي تمثل هذا النمط هي: (2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23).

ثانياً: نمط التعلق القلق: يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل سلبي إلى نفسه، وبشكل إيجابي إلى الآخرين، ويتكون هذا النمط من (8) فقرات، وتتراوح الدرجات عليه من (8) إلى (40). والفقرات التي تمثل هذا النمط هي: **(3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24).**

ثالثاً: نمط التعلق التجنبي: يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه، وبشكل سلبي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (8) فقرات، وتتراوح الدرجات عليه من (8) إلى (40). وتمثل هذا النمط الفقرات الآتية: (1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22).

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

لقد أوجد بني إرشيد وجرادات (2014) دلالات وصدق المقياس، وذلك بعرض المقياس بصورته الأولية التي تكونت من (60) فقرة على (7) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس في جامعة اليرموك، حيث طُلب منهم تقديم ملاحظاتهم حول فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى في الفقرات، ومدى مناسبة الفقرة للنمط الذي تنتمي إليه، إضافةً إلى تقديم أية تعديلات قد تكون مناسبة حسب رأيهم. وفقاً لملاحظات المحكّمين أُجريت التعديلات اللازمة، وتمثلت مقترحاتهم في إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة، وقد بقي عدد فقرات المقياس (60). إضافةً إلى ذلك، أُجري تحليل عاملي للمقياس، إذ طُبق مقياس التعلق على عينة استطلاعية مكونة من (204) طالباً وطالبةً من خارج مجتمع وعينة الدراسة الحالية. وقد استخدم أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وأُجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد **(Varimax Rotation).**

وبينت نتائج التحليل وجود (5) عوامل، كان الجذر الكامن لكل منها > 1، وتُفسر بمجموعها (56.1) من التباين.

وبسبب وجود عدد قليل من الفقرات في غير عامل، أُستخدم اختبار فصل العوامل التي يجب توافرها، وقد حددت من خلال هذا الاختبار ثلاثة عوامل للتدوير تفسر مجتمعة (46.06%). وقد أُختيرت الفقرات في ضوء محكّين أساسيين، وهما: أن يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له اكثر من (0.40)، وأن يكون تشبع الفقرة على أي عامل آخر أقل من (0.30)، وأنطبق هذان المحكان على (24) فقرة من فقرات التعلق البالغ عددها (60). وحددت ثلاثة عوامل ليتم فصلها من خلال أسلوب فصل العوامل؛ لأن عدد أنماط التعلق ثلاث وليست خمسة. الأمر الذي أدى إلى أن (36) فقرة من بين الفقرات لم ينطبق عليها المحكّات المُشار إليها، وبذلك أصبح مقياس التعلق بشكله النهائي يتألف من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط، وسُميت الأنماط بالنظر إلى محتوى فقرات كل نمط، وبما ينسجم مع الأسماء المُشار إليها في الأدب التربوي، وحسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لفقرات كل نمط من أنماط مقياس التعلق المكون من (24) فقرة، وقد كان ذلك على درجات أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (204) طالباً وطالبةً، وقد بلغت قيم معامل الثبات على النحو الآتي: الآمن (0.87)، والقلق (0.83)، التجنبي (0.71).

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات المقياس تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة بطريقتين، وهما:

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس تعلق المراهقين تم عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشادي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (10) محكمين، كما هو مبين في الملحق (ب)، وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس، ومدى إنتمائها للأنماط، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ذلك، لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، وبقي المقياس كما هو في صورته الأصلية، وأشار المحكّمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى أنماط التعلق لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويُعدّ ذلك مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة.

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالباً وطالبةً، حيث تم تحليل فقرات المقياس، وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة والنمط التي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع النمط ما بين (0.36−0.81)، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والنمط التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع النمط	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع النمط
1	**.36	13	**.59
2	**.66	14	**.80
3	**.79	15	**.69
4	**.55	16	**.36
5	**.78	17	**.80
6	**.77	18	**.80
7	**.39	19	**.61
8	**.59	20	**.80
9	**.66	21	**.63
10	**.66	22	**.57
11	**.71	23	**.81
12	**.70	24	**.72

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أية من هذه الفقرات.

ثبات مقياس تعلق المراهقين

للتأكد من ثبات مقياس تعلق المراهقين، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالباً وطالبةً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للأنماط، وعُدّت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3)

معامل ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لأنماط تعلق المراهقين

نمط التعلق	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
تعلق تجنبي	0.84	0.77
تعلق آمن	0.89	0.88
تعلق قلق	0.87	0.84

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط بيرسون تراوحت ما بين (0.84– 0.89)، حيث جاء نمط التعلق الآمن في المرتبة الأولى، بينما جاء نمط التعلق التجنبي في المرتبة الأخيرة، كما تراوحت قيم كرونباخ ألفا ما بين (0.77– 0.88)، حيث جاء نمط التعلق الآمن في المرتبة الأولى، بينما جاء نمط التعلق التجنبي في المرتبة الأخيرة.

طريقة تصحيح المقياس

يتم الإجابة على فقرات المقياس من خلال تدريج ليكرت (Likert) الخماسي، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة قليلة جداً، ويمثل الرقم (2) تنطبق بدرجة قليلة، ويمثل رقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، ويمثل رقم (4) تنطبق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (5) تنطبق بدرجة كبيرة جداً (الملحق ج). وعليه فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على النمط الآمن هي (40)، وأدنى درجة هي (8)، وأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على النمط القلق هي (40)، وأدنى درجة هي (8)، أما بالنسبة للنمط التجنبي فأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (40) وأدنى درجة هي (8).

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

تم تطوير مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة العربية؛ والأجنبية، كدراسة تورنير (Turner, 2007) (العساف، 2006؛ العزام، 2010؛ العبويني، 2008؛ كنعان، 2003)، وقد بلغ عدد فقرات المقياس بصورته الأولية (38) فقرة، والملحق (د) يبين مقياس دافعية الإنجاز بصورته الأولية.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات المقياس تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة بطريقتين، وهما:

أولاً: الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال عرضه على متخصصين اثنين باللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، وعلى لجنة مكونة من (10) محكّمين متخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، حيث طُلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وقد تم حذف أو تعديل أية فقرة أجمع عليها محكّمين أو أكثر، وبناء على ذلك، فقد تم حذف (4) فقرات، وتم إعادة صياغة (18) فقرة من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، وبناءً على تلك التعديلات تكون المقياس بصورته النهائية من (34) فقرة. وأشار المحكّمون إلى مناسبة المقياس لقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويرى الباحث أن ذلك مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة.

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من صدق مؤشرات البناء لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، حيث تم تحليل فقرات المقياس، وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية ما بين (0.31−0.71)، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**.39	13	**.71	25	*.34
2	**.65	14	**.48	26	**.55
3	**.67	15	**.44	27	**.58
4	**.68	16	**.39	28	**.52
5	**.52	17	*.31	29	**.56
6	**.66	18	*.31	30	**.68
7	**.55	19	**.53	31	**.39
8	**.60	20	**.71	32	**.44
9	**.52	21	**.53	33	*.32
10	**.67	22	**.46	34	*.34
11	**.65	23	**.46		
12	**.44	24	**.59		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

تم إيجاد ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بطريقتين، وهما:

أ. ثبات الاستقرار: تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) كمؤشر لثبات الاستقرار (ثبات الإعادة)، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معاملات ثبات الاستقرار، حيث وُجد أن معامل الاستقرار بلغ (0.89).

ب. الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي بلغ (0.88)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس

للإجابة على فقرات المقياس يقوم المستجيب بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد فيها مع ما يناسبه، وحسب قناعته الشخصية، وذلك وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: أوافق بشدة، وتُعطى (5) درجات، أوافق، وتُعطى (4) درجات، محايد، وتُعطى (3) درجات، لا أوافق، وتُعطى (2) درجتان، لا أوافق بشدة، وتُعطى (1) درجة واحدة (الملحق هـ)، وبما أن المقياس يتكون من (34) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (170) درجة، وأدنى درجة هي (34) درجة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات الآتية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية، وذلك بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
- تحديد العدد الكلي لمجتمع الدراسة، والمتمثل بطلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014، وفي ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.
- تحديد عدد المدارس، والبالغ عددها (14) مدرسة، واختيار عينة الدراسة من خلال كتابة أسماء المدارس في قصاصات ورقية، وإجراء عملية السحب العشوائي من هذه المدارس، حيث تم اختيار (7) مدارس، كما تم اختيار الصفوف والشعب من خلال إجراء عملية السحب العشوائي أيضاً.
- توزيع أداتي الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، بفرق زمني مدته أسبوعان.
- توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيارهم، وتم توزيع (480) استبانة، وتم تزويدهم بالمعلومات الكافية فيما يتعلق بهدف الدراسة، وطريقة الإجابة على أداتي الدراسة، وضرورة توخي الدقة في تعبئة المعلومات الشخصية، والإجابة على جميع فقرات أداتي الدراسة، كما تم التوضيح للطلبة بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمع أداتي الدراسة بعد الاستجابة عليها من قبل أفراد عينة الدراسة، والتي أُسترد منها (480) استبانة، وتم التأكد من صلاحيتها، واكتمالها، وعدم وجود أي نقص فيها، أو وضع

أكثر من إجابة، واستبعدت الاستبانات غير الصالحة للتحليل الإحصائي والتي بلغت (24) استبانة، وبالتالي تكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من (456) طالباً وطالبةً.

- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وذلك لاستخلاص النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية

- الجنس: وله فئتان (ذكور، إناث).
- التخصص الدراسي: وله فئتان (علمي، أدبي).

ثانياً: المتغيرات الرئيسة

- أنماط التعلق.
- دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- التحصيل الدراسي.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية.
- للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- للإجابة عن السؤالين الثالث والخامس تم استخدام **Z** الفشرية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت التعرف إلى أنماط التعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة القدس، وفيما يأتي عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	نمط التعلق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	**تعلق آمن**	3.70	.810
2	**تعلق تجنبي**	2.73	.651
3	**تعلق قلق**	1.79	.676

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.79–3.70)، حيث جاء النمط الأمن في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.70)، تلاه في المرتبة الثانية النمط التجنبي بمتوسط حسابي بلغ (2.73)، بينما جاء النمط القلق في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.79).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس

نمط التعلق		دافعية الإنجاز الأكاديمي
تعلق تجنبي	معامل الارتباط ر	.050
	الدلالة الإحصائية	.282
	العدد	456
تعلق آمن	معامل الارتباط ر	.178**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	456
تعلق قلق	معامل الارتباط ر	-.113*
	الدلالة الإحصائية	.016
	العدد	456

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) الآتي:

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين نمط التعلق التجنبي، ودافعية الإنجاز.
- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين نمط التعلق الآمن، ودافعية الإنجاز.

- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين نمط التعلق القلق، ودافعية الإنجاز.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق، ودافعية الإنجاز الأكاديمي حسب متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي)، كما تم حساب قيمة (ز) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغيرات.

أولاً: الجنس

للكشف عن وجود العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، تم حساب معاملات الارتباط بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى قيمة (ز) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات متغير الجنس، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

معاملات الارتباط بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، واختبار (ز) للفرق بين معاملات الارتباط

نمط التعلق		ذكور	إناث	ز
تعلق تجنبي	ر	-.148	*.133	*-2.760
	العدد	143	313	
تعلق آمن	ر	**.218	*.142	*0.746
	العدد	143	313	
تعلق قلق	ر	**-.261	-.048	*-2.092
	العدد	143	313	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق التجنبي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لأثر الجنس، لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق الآمن، ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لأثر متغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق القلق، ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لأثر الجنس، لصالح الذكور.

ثانياً: التخصص

للكشف عن وجود العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، تم حساب معاملات الارتباط بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى حساب قيمة (ز) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات متغير التخصص، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

معاملات الارتباط بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص، واختبار (ز) للفرق بين معاملات الارتباط

نمط التعلق		علمي	ادبي	ز
تعلق تجنبي	ر	-.057	.226**	-2.900*
	العدد	286	170	
تعلق آمن	ر	.280**	-.028	3.156*
	العدد	286	170	
تعلق قلق	ر	-.163**	.028	-1.960*
	العدد	286	170	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) ما يأتي:

- وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة (α = 0.05) فـي قـوة العلاقـة الارتباطيـة بـين نمـط التعلـق التجنبـي، ودافعيـة الإنجـاز الأكـاديمي تعـزى لأثـر التخـصص الدراسي، لصالح التخصص الأدبي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق الآمن، ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لأثر التخصص الدراسي، لصالح التخصص العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق القلق، ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لأثر التخصص الدراسي، لصالح التخصص العلمي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسـؤال الرابع: "هل توجد عـلاقة ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (α =0.05) بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟" .

للإجابـة عـن هـذا الـسؤال تـم اسـتخراج معامـل ارتبـاط بيرسـون بـين أنمـاط التعلـق والتحـصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس

نمط التعلق		التحصيل الدراسي
تعلق تجنبي	معامل الارتباط ر	-.039
	الدلالة الإحصائية	.409
	العدد	456
تعلق آمن	معامل الارتباط ر	**.214
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	456
تعلق قلق	معامل الارتباط ر	**-.146
	الدلالة الإحصائية	.002
	العدد	456

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) ما يأتي:

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين نمط التعلق التجنبي، والتحصيل الدراسي.
- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين نمط التعلق الآمن، والتحصيل الدراسي.
- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين نمط التعلق القلق، والتحصيل الدراسي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي باختلاف جنس الطالب وتخصصه الدراسي؟" .

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي حسب متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي)، كما تم حساب قيمة (ز) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغيرات.

أولاً: الجنس

للكشف عن وجود العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، تم حساب معاملات الارتباط بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى قيمة (ز) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات متغير الجنس، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

معاملات الارتباط بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الجنس، واختبار (ز) للفرق بين معاملات الارتباط

نمط التعلق		ذكور	إناث	ز
تعلق تجنبي	ر	-.063	-.026	-0.363
	العدد	143	313	
تعلق آمن	ر	**.251	**.214	0.363
	العدد	143	313	
تعلق قلق	ر	-.146	**-.153	0.069
	العدد	143	313	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق (التجنبي، الآمن، القلق) والتحصيل الدراسي تعزى لأثر متغير الجنس.

ثانياً: التخصص

للكشف عن وجود العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي وفقاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، تم حساب معاملات الارتباط بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى حساب قيمة (ز) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات متغير التخصص، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

معاملات الارتباط بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير التخصص، واختبار (ز) للفرق بين معاملات الارتباط

نمط التعلق		علمي	أدبي	ز
تعلق تجنبي	ر	-.167**	.163*	-0.041
	العدد	286	170	
تعلق آمن	ر	.177**	.155*	0.225
	العدد	286	170	
تعلق قلق	ر	-.116*	-.045	-0.728
	العدد	286	170	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق (التجنبي، الآمن، القلق) والتحصيل الدراسي تعزى لأثر متغير التخصص الدراسي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأسئلة التي تم طرحها، والتوصيات التي انبثقت عنها، وفيما يأتي مناقشة لهذه النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال أن نمط التعلق الأكثر شيوعاً هو نمط التعلق الآمن، تلاه نمط التعلق التجنبي، ومن ثم نمط التعلق القلق، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة يميلون أكثر في علاقاتهم الشخصية إلى النظر، وتقييم أنفسهم والآخرين بشكل إيجابي، كما يتميزون بقدرتهم على الاقتراب من الآخرين، واقتراب الآخرين منهم، والثقة بهم، والاعتماد عليهم، والارتياح والطمأنينة لهم، ويمكن عزو ذلك إلى أن نسبة انتشار أنماط التعلق متشابهة في العديد من الثقافات الاجتماعية، كما يبدو أن أساليب المعاملة الوالدية قد تعزز نمط التعلق الآمن أكثر من غيره من الأنماط الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج ما توصلت إليها عدد من الدراسات كدراسة أبو نمر (2011) ودراسة أبو غزال وجرادات (2009).

ويمكن تفسير أهمية نمط التعلق الآمن حسب بعض النظريات المختلفة واحتلاله المرتبة الأولى في أغلب الدراسات، فبعض النظريات كالنظرية الأخلاقية ترى أن هذا النمط طريقة لإشباع الرغبات البيولوجية والنفسية، فبثقة الفرد بالآخرين وثقة الآخرين به، يمكن أن تبني علاقة تؤدي إلى إشباع هذه الحاجات. أما النظرية الإيثولوجية، فقد رأت أن التعلق الآمن هو طريقة للمحافظة على العلاقة بين مقدم الرعاية والطفل التي تزيد من فرص بقائه على قيد الحياة، وتوفير ملاذ آمن له،

أما نظرية التلامس فرأت بالتعلق الآمن نظام تفاعل اجتماعي؛ لتحقيق نمو سليم وتطور طبيعي لسلوك الإنسان (الزغول، 2006).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟".

أظهرت نتيجة هذا السؤال وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.178)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلق الآمن المرتفع يسهم في توفير دافعية مرتفعة للإنجاز الأكاديمي، وبالتالي فإن تدني هذا التعلق يؤدي إلى تدني دافعية الإنجاز لدى الطالب، وهذا يشير إلى أن الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن المرتفع لديهم دافعية إنجاز مرتفعة، ويتميزون بالنشاط الأكاديمي، والاجتهاد، والمواظبة على دروسهم. ويمكن عزو ذلك بأن الأفراد يشعرون بالراحة والثقة بأصدقائهم الذين يقضون معهم الكثير من الوقت، ولذلك يشاركونهم بأمورهم، وخاصةً الأمور الدراسية، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه ديكسون (Dixon, 2007) من أن تعلق الطالب بأقرانه يحقق له التفاعل الاجتماعي ويساعده في تعلم المهارات الاجتماعية والسلوكية المرتبطة بالمدرسة، وهذا ما أكد عليه كور وروجرس (Core & Rogers, 2010) من أن التعلق الآمن يسهم بعلاقة إيجابية في زيادة مستوى دافعية الإنجاز، والدافعية نحو الدراسة، بالإضافة إلى إسهامه في معدل الطالب التراكمي.

ويرى كامبا وهازان وولف (Campa, Hazan & Wolfe, 2007) أن لإنشاء الفرد علاقات مع الآخرين تشعره بالطمأنينة مما يعزز دافعيته للإنجاز في مختلف المجالات، ومن ضمنها الدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي.

ويرى الباحث أن التعلق الآمن يسهم في توفير مختلف المجالات للفرد للبحث والاستكشاف للبيئة المحيطة به، يوفر له الإطار المرجعي الآمن، والدعم العاطفي، الذي يشبع دوافعه وحاجاته، وهذا يتفق مع ما أشار إليه بولبي، مما يسهم في تحقيق السعادة له، وتحقيق ذاته.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء هرم ماسلو للحاجات، إذ يمكن القول أن الشخص الذي يشعر بالأمن (حاجات الأمن) ويشعر بالحميمية في علاقاته الاجتماعية (حاجات الحب والانتماء)، وهما سمات تميز الشخص ذو التعلق الأمن، على الأرجح أن تثار لديه الحاجات المعرفية والتي تقع في صميم دافعية الإنجاز. وهذا يتوافق كذلك مع ما أشار إليه بولبي من أن أنماط التعلق قد تكون ذات صلة بدافعية الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي على حدٍ سواء، وخاصةً أن معظم النشاطات التي يؤديها الطالب، ومنها النشاطات الاستكشافية تقع في مقدمة دافعية الإنجاز الأكاديمي.

كما يمكن تفسير ذلك استناداً إلى الدراسات التي تناولت دور الصداقات الحميمة والدافعية الأكاديمية، إذ أن نوعية العلاقات مع الأقران قد تؤثر في الدافعية الأكاديمية فإذا شعر الطالب بأنه ذو قيمة ومحترم من قبل أقرانه (نوعية صداقة جيدة) فسيكون على الأرجح من ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة (Nelson & Debacker, 2008).

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كور وروجرس (Core & Rogers, 2010)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق الآمن، ومستوى دافعية الإنجاز، ودافعية الدراسة. واختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة سواريز وثيو وسميتا (Suarez, Thio & Smita, 2012) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط التعلق، ودافعية الإنجاز، والدافعية الاجتماعية.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين نمط التعلق القلق، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.113-)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها افديك (Avdic, 2009) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التعلق القلق والتجنبي وبين الدافعية الداخلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى وجهة نظر بورثولوميو وشيفر (Bartholomew & Shever, 1998) التي ترى أن الأفراد ذوي التعلق القلق لديهم نماذج ذهنية عاملة يتضمن الشق المتعلق بالذات نظرة سلبية، وهذا يشير إلى أنهم يفقدون الثقة بالنفس، وأن هذه النظرة السلبية للذات تؤدي إلى ضعف ثقتهم بأنفسهم مما ينعكس سلباً على دافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى هرمية ماسلو للحاجات، إذ أن الشخص ذو التعلق القلق يفتقر إلى الشعور بالأمن وعلاقاته الاجتماعية، ويترتب على ذلك عدم إثارة الحاجات المعرفية لديه.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف جنس الطالب وتخصصه الدراسي؟".

أظهرت نتيجة هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق التجنبي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث اذ كانت العلاقة بين نمط التعلق التجنبي ودافعية الإنجاز موجبة ودالة، بينما كانت هذه العلاقة سالبة وغير دالة لدى الذكور. وهذا يعني أن النظرة الايجابية للذات والسلبية للآخرين لها أثر ايجابي في دافعية الانجاز لدى الإناث وقد يعزى ذلك من كون عينة الدراسة من المدارس المختلطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى تأثير نمط التعلق التجنبي في دافعية الإنجاز وتأثر هذه العلاقة بجنس الطالب، وهذا يشير إلى أن الإناث قد يعبرن عن مستوى قليل من التعلق، ولا يبدين اهتماماً، أو قد لا يظهرن الاهتمام الزائد بالآخرين، وهذا يؤثر بدوره في دافعية الإنجاز للمهام والأنشطة. ويرى

الباحث وضمن تفسير هذه النتيجة أن مجموعة المعايير والقيم قد تحكم سلوك الإناث من حيث التنشئة التي تعطي مؤشراً إلى عدم إيجاد علاقات مع الآخرين، والإلتزام بمعايير التنشئة الاجتماعية، وبالتالي فإن هذه التأثيرات من الطبيعي أن تؤثر في قوة العلاقة ما بين نمط التعلق التجنبي، ودافعية الإنجاز لدى الإناث، مقارنة بالذكور.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق القلق، ودافعية الإنجاز، لصالح الذكور، اذ كانت العلاقة بين نمط التعلق القلق ودافعية الإنجاز سالبة ودالة لدى الذكور، بينما كانت هذه العلاقة سالبة وغير دالة لدى الإناث، وهذا يعني أن النظرة السلبية للذات والايجابية للآخرين لهما أثر سلبي في دافعية الإنجاز لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور. ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء العلاقة التي تحكم نمط التعلق القلق، ودافعية الإنجاز، وتأثير هذا النمط في شخصية الطالب، واختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس، ويُلحظ هذا التأثير من خلال ما يشعر به الذكور من مسؤوليات تقع على عاتقهم مقارنةً بالإناث، أضف إلى ذلك الرغبة التي قد تبرز لدى الذكور في الاقتراب من الآخرين وخاصةً الإناث، وقد يقابلون بالرفض مما يؤثر في دافعية الإنجاز لديهم، وهذا يُلحظ من خلال المقارنة بين القابلية لدى الذكور والإناث من الآخرين، الأمر الذي يسبب المزيد من النظرة السلبية للذات التي بدورها قد تؤثر في دافعية الإنجاز.

ويرى الباحث وضمن تفسير هذه النتيجة أن الذكور أكثر رغبةً من الإناث في تحقيق الاستقلال الذاتي مقارنةً بالإناث، الأمر الذي يسبب المزيد من الضغوط النفسية، وخاصةً في مرحلة المراهقة، وهذا بدوره يؤثر في قوة العلاقة ما بين نمط التعلق القلق بخصائصه وتأثيراته، ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الذكور، مقارنةً بالإناث.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو غزال وفلوة (2014)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلق القلق، لصالح الذكور، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو غزال وجرادات (2009)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلق تعزى للجنس. وقد يعزى ذلك للفروق في عينتي الدراسة، اذ تناولت دراسة أبو غزال وفلوة (2014) عينة من الطلبة المراهقين، في حين تناولت دراسة أبو غزال وجرادات (2009) عينة من الطلبة الجامعيين.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق التجنبي، ودافعية الإنجاز، تعزى لمتغير التخصص، لصالح الأدبي، اذ كانت العلاقة بين نمط التعلق التجنبي ودافعية الإنجاز موجبة ودالة لدى طلبة التخصص الأدبي وعكسية وغير دالة لدى طلبة التخصص العلمي، وهذا يعني أنه كلما ازدادت النظرة الايجابية للذات والسلبية للآخرين ازدادت دافعية الإنجاز لدى طلبة التخصص الأدبي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص التي تحكم التخصصات الأدبية، وما تتطلبه هذه التخصصات من اعتماد على الذات في إنجاز المهمات التعليمية والأكاديمية، ولا تتطلب الاختلاط بالآخرين بهدف تناول الأفكار والمعلومات والبحث عنها بشكل جماعي، مقارنة بطلبة التخصصات العلمية التي تتطلب العمل الجماعي والاختلاط والمشاركة لإنجاز المهمات العلمية وخاصةً في المختبرات العلمية التي تتطلب المشاركة، وبالتالي فإن نمط التعلق التجنبي وعلاقته بدافعية الإنجاز، قد يتأثر بطبيعة تخصص الطالب، الأمر الذي يسهم في إيجاد فروق في قوة العلاقة بين نمط التعلق التجنبي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة الارتباطية بين نمط التعلق الآمن والقلق، ودافعية الإنجاز، تعزى لمتغير التخصص، لصالح العلمي. ويمكن تفسير هذه

النتيجة استناداً إلى ما تتطلبه التخصصات العلمية من مشاركة وانفتاح وتعاون مع الآخرين بهدف الوصول إلى المعلومات، الأمر الذي يتطلب التواصل مع الآخرين، وهذا ما يحققه نمط التعلق الآمن والقلق، سيما وأنهما يشتركان في الشق الثاني من النماذج الذهنية العاملة وهو النظرة الايجابية للآخرين، وهذا يعني انه كلما ازدادت النظرة الايجابية للآخرين ازدادت دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التخصص العلمي، وذلك لأن تخصصهم يتضمن دروساً للعلوم الطبيعية، وبالتالي يعتمد على الفهم أكثر من الحفظ، وبالنظر إلى هرم بلوم في المجال المعرفي لوجد أن الفهم أعلى مرتبةً من الحفظ، ولذلك يسعون دائماً لتطوير العلاقات الاجتماعية، والاختلاط والاقتراب من الآخرين بغية المساعدة والتطوير والاكتشاف، وقد لا يخفى أن المواد العلمية تثير القلق عند معظم الطلاب فهي بحاجة إلى تركيز وانتباه شديدين، وبشكل خاص عند الاختبارات، أضف إلى ذلك أن طلبة التخصصات العلمية قد يتعرضون للكثير من الضغوط الدراسية تجاه هذه التخصصات، مما يسبب لديهم التوتر والقلق، فيتوجهون نحو الآخرين طلباً للمساعدة وهذا بدوره يُعدّ محدداً قد يؤثر في قوة العلاقة الارتباطية ما بين نمط التعلق القلق، ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن، والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.214). ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء ما يوفره التعلق من مقومات يمكن أن تسهم في زيادة مستوى التحصيل لدى الطالب، وبالتالي فإن العلاقة ما بين التعلق الآمن، والتحصيل الأكاديمي تأخذ المنحى الإيجابي استناداً إلى طبيعة

التعلق الآمن، والمزايا التي يحصل عليها الطالب نتيجةً لهذا التعلق الآمن. وبالنظر إلى التعلق الآمن فإنه يسهم في إيجاد روابط اجتماعية، وعلاقات صداقة قد توفر للطالب مصدراً للتعزيز، والدعم بما يسهم في التأثير بتحصيله الدراسي.

ويمكن القول أن هذه النتيجة تقدم دعماً إضافياً لنتيجة السؤال الثاني، إذ يبدو أن دافعية الإنجاز تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي، سيما وأن العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي وثيقة جداً.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة العلاقة الافتراضية ما بين التعلق الآمن، ومختلف المتغيرات التي تلامس حياة الطالب، وفي مقدمتها التحصيل الأكاديمي، فقد أشارت أينسوورث (Ainsworth, 1989) إلى أن العلاقة الآمنة التي تتضمن نمط التعلق الآمن يساعد في تعزيز الحرية لدى الفرد، واستكشاف الهوية الخاصة مما يتيح الفرصة أمام الفرد من اكتساب الخبرات، والمعلومات التي تسهم في تطوير قدراته في المجال الأكاديمي، وهذا ما أكد عليه ديكسون (Dixon, 2007) من أن تعلق الطالب بأقرانه عملية تحقق له التفاعل الاجتماعي، وتساعده في اكتساب المهارات المرتبطة بالمدرسة، وهذا بدوره يؤثر في مستوى تحصيله الأكاديمي.

ويرى الباحث أن التعلق الآمن يسهم في تعزيز دافعية الطالب الأكاديمية مما يسهم في زيادة مستوى التحصيل الأكاديمي لديه، وتتفق وجهة نظر الباحث هذه مع ما أشار إليه أفدس (Avdic, 2009) من أن التعلق يُعد عاملاً محدداً في التحفيز والتأثير على الدافعية الأكاديمية والنجاح.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فاس وتوبمان (Fass & Tubman, 2002)، والتي أشارت إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط التعلق مع الوالدين، وأنماط التعلق مع الأقران والتحصيل الدراسي.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين نمط التعلق القلق، والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.146−). ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء ما يحدثه التعلق القلق المرتفع من تأثيرات سلبية في مختلف جوانب شخصية الطالب، التي بدورها قد تؤثر بشكل سلبي في مستوى تحصيل الطالب الأكاديمي.

وبالتالي فإن هذا التعلق قد يؤدي إلى العديد من الاضطرابات والتوتر، وخاصةً أن التعلق يُعد شكل من أشكال العلاقات العاطفية، الأمر الذي يسهم في شدة تأثير هذا التعلق، ونتائجه السلبية في مستوى تحصيل الطالب الأكاديمي.

ويرى الباحث، وضمن تفسير هذه النتيجة أن آثار التعلق القلق قد تمتد لتؤثر في شخصية الطالب، ومقوماتها الأساسية، والتي قد تترك تأثيرات مستقبلية يصعب التعامل معها، وقد أشار أبو غزال وجرادات (2009) إلى هذا الجانب من أن أشكال العلاقة، ومدى تقدم هذه الأشكال مع الزمن، وأثارها المستقبلية في شخصية الفرد، وتوافقه الاجتماعي.

ويؤكد ذلك ما بينّه ليك وكوني (Leak & Cooney, 2001) من أن أنماط التعلق تؤدي دوراً كبيراً في مدى نجاح علاقات الفرد الاجتماعية، وأن الطلبة ذوي التعلق الآمن يتميزون براحة نفسية، ودافعية نحو تحقيق الأهداف التي يسعون إليها، وهذا يعكس آثار التعلق القلق الذي سيؤدي إلى التوتر النفسي، وضعف الدافعية نحو تحقيق الأهداف، الأمر الذي ينعكس سلباً على التحصيل الأكاديمي للطالب. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فاس وتوبمان (Fass & Tubman, 2002).

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي باختلاف جنس الطالب وتخصصه الدراسي؟".

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق، والتحصيل الدراسي يعزى لأثر الجنس، والتخصص الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تكافؤ الفرص التعليمية، والمشاركة الاجتماعية بين الذكور والإناث، حيث أن المدارس في فلسطين المحتلة بشكل عام، وفي منطقة القدس بشكل خاص، تضم كل من الذكور والإناث، وهذا ضمن وجود الجنسين في بيئة واحدة، وتعرضهما للمثيرات البيئية ذاتها، كما أن التفاعل بين الجنسين قد يسهم في تعلم كل فئة من الأخرى من خلال الملاحظة والنمذجة، وهذا قد يلغي الفروق بين الجنسين، مما يسهم في عدم وجود تأثير لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة استناداً إلى ما يمكن أن يكتسبه الطلبة من خبرات تعليمية، والتي تكاد أن تكون متقاربة بمصادرها ومحتوى مضمونها، مما يساعد في وجود فرص متكافئة لمختلف الطلبة الذكور والإناث منهم حدٍ سواء. أضف إلى ذلك أن التوجيه والإرشاد في المدارس يقدم لجميع الطلبة بمستوى واحد دون استثناء لجنس على الآخر، أو التخصص دون غيره. ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات تبحث في العلاقة بين أنماط التعلق وكل من الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية التي تفصل بين الذكور والإناث.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- توفير النشرات التربوية الإرشادية لأولياء الأمور حول أهمية نمط التعلق الآمن الذي يلعب دوراً كبيراً في تشكيل شخصية الطفل في صغره وأثارها على شخصيته في المستقبل.
- إجراء دراسات أخرى على المتغيرات نفسها (أنماط التعلق، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي) مع متغيرات تصنيفية أخرى، بالإضافة إلى متغير جنس الطالب، والتخصص الدراسي؛ لما لها من تأثير في تحصيل الطالب الدراسي، وحياته المستقبلية.
- العمل على تصميم برامج إرشادية مدرسية تستهدف تخفيض تأثير أنماط التعلق غير الآمنة، لما لها من آثار سلبية على حياة الفرد الأكاديمية في المستقبل.
- توفير التوجيه والإرشاد من قبل أطراف العملية التعليمية، وخاصة المرشد التربوي، والإدارة المدرسية للطلبة ذوي أنماط التعلق غير الآمنة، وذلك للحد من تأثيرها السلبي على سير الحياة الأكاديمية لدى الطالب.
- إجراء دراسات مقارنة بين مجتمعنا العربي ومجتمعات أخرى، لما لها من أثر في تقويم مجتمعنا، أو إجراء مثل هذه الدراسة على شريحة اجتماعية أكبر.
- إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين أنماط التعلق وكل من الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية التي تفصل بين الذكور والإناث.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد (1984). معجم *علم النفس والتربية*. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع.

أبو غزال، معاوية وجرادات،عبد الكريم (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. *المجلة التربوية في العلوم التربوية*، *5*(1)، 45-57.

أبو غزال، معاوية وفلوه، عايدة (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية لدى الطلبة المراهقين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *10*(3)، 1-13.

أبو غزال، معاوية (2007). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية (2011). *النمو الإنفعالي والاجتماعي: من الرضاعة إلى المراهقة*. إربد: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية (2014). *نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو هلال، ماهر والمغيربي، فدوى (2004). مدخل *إلى علم النفس*. العين: دار الكتاب الجامعي.

بني إرشيد، عبد الله وجرادات، عبد الكريم (قيد النشر). أثر برنامجين إرشاديين في تعديل أنماط التعلق غير الآمنة لدى عينة من المراهقين. مجلة *جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية*.

بني يونس، محمد (2007). سيكولوجيا *الدافعية والإنفعالات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجراح، عبد الناصر وأبو نمر، منى (2011). *أنماط التعلق وعلاقتها بكشف الذات لدى الطلبة المراهقين في الجليل الأعلى*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خليفة، عبد اللطيف (2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

رسلان، محمود (2012). *دافعية الإنجاز (المفهوم- النظرية- التطبيق)*. جامعة الملك فيصل: مركز الترجمة والتأليف والنشر.

الزغول، رافع (2006). *التنشئة الاجتماعية والتعلق*، في محمد الريماوي "محرر" علم النفس العام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزق، أحمد (2009). *علم النفس*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعيد، سعاد (2008). *علم النفس التربوي*. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

العبويني، جمانة (2008). نموذج *سببي للعلاقة بين كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة والتفكير الابداعي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عدس، عبد الرحمن وتوق، محيي الدين (2005). *المدخل إلى علم النفس*. عمان: دار الفكر للطباعة والتوزيع.

العزام، عبد الناصر (2010). *المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز والتكيف الأكاديمي لدى طلبة المغتربين في جامعة اليرموك*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العساف، ليلى (2006). *مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمتغير الضبط ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عسكر، علي والقنطار، فايز (2005). مدخل *إلى علم النفس التربوي" التربية من منظور نفسي"*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). *سيكولوجيا التعلم الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2010). *علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

كنعان، صفوت (2003). *العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النشواتي، عبد المجيد (1996). *علم النفس التربوي*. إربد: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ainsworth, M. & Bell, S. (1970). Attachment, exploration , and separationIllustrated by the behavior of one-year- olds in a strange situation. *Child Development, 41*(1), 49-67.

Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709-716.

Armsden, G., McCauley, E., Greenberg, M., Burke, P. & Mitchell, J .(1990). Parent and peer attachment in early adolescent depression. *Journal Abnormal Child Psychology, 18*(6), 683-697.

Atashrouz, B., Pakdaman, S. & Asgari, A. (2008). Prediction of academic achievement from attachment rate. *Journal of Family Research, 4*(2), 193- 203.

Atkinson, J. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 52-63.

Avdic, A. (2009). The roles of personality and attachment in relation to academic motivation. Unpublished Master Thesis, Southern Illinois University, Carbondale.

Berndt, T. & Ladd, G. (1989). *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley and Sons.

Blumenfeld, P. (1992). Classroom learning and motivation . *Journal of Educational Psychology, 84*(2), 272-281.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: vol. 1*. II. New York: Basic Books.

Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational leadership, 45*(2), 40-48.

Campa, M., Hazan, C. & Wolfe, J. (2009). The form and function of attachment behavior in the daily lives of young adults. *Social Development, 18*(2), 288-304.

Cassidy, J. & Shaver. P. (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.

Cole, M. & Cole, S. (1993). The development of children (2nd ed.) New Yourk: Scientific American Books.

Dixon, J. (2007). *Predicting student perception of school connectedness: the contributions of parent attachment and peer attachment*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Miami, Florida, USA.

Dykas, M., Ziv, Y. & Cassidy, J. (2008). Attachment and peer relations in adolescence. *Attachment and Human Development, 10*(2), 123-141

Ekeh, P. (2012). Children's attachment styles, academic achievement & social competence at early childhood. *Journal of Injury & Violence Prevention, 6*(4), 1-2.

Elliot, A. & Reis, H. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 317-331.

Engels, R., Finkenauer , C., Meeus, W. & Dekovic, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology, 48*(4), 428-439.

Fass, M. & Tubman, J. (2002). The influence of parental and peer attachment on college student's academic achievement. *Psychology in the Schools*, *39*(5), 561-573.

Feldman, R. (1996). *Understanding psychology*. Boston: McGraw- Hill.

Fitzpatrick, S. (2012). *An investigatory study of the relationship between attachment, coping and motivation in adult college students*. Submitted in partial fulfillment of the requirements of the bachelor of arts. Dublin Business School.

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's cademic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162.

Gore, J. & Rogers, M. (2010). Why do I study? The moderating effect of attachment style on academic motivation. *The Journal of Social Psychology, 150*(5), 560-578.

Gorrrese, A. & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal Youth Adolescence, 41*(5), 650-672.

Hill, L. & Werner, N.. (2006). Affiliative motivation school attachment and aggression in school. *Psychology in the School, 43*(2), 231-246.

Iwaniec, D. & Sneddon, H. (2001). Attachment style in adults who failed to thrive as children: Outcomes of a 20 year follow-up study of factors influencing maintenance or change in attachment style. *British Journal of Social Work, 31*(2), 179-195.

Kail, R. (2001). *Children and their development*. NJ: Prentice Hall.

Kim, K., Trickett, P. & Putnam, F. (2011). Attachment representations and anxiety: differential relationships among mothers of sexually abused and comparison girls: *Journal of Interpersonal Violence, 26*(3), 498-521.

Kolkhorst, B., yazedjian, A. & Towe, M. (2010). A longitudinal examination of parental, college adjustment, and academic achievement. *Journal of the first-year Experience & Students in Transition, 22*(1), 9-25.

Kopala-Sibley, D., Zuroff, D., Leybman, M. & Hope, N. (2010). The developmental origins of dependency-related vulnerabilities to depression: Recalled peer attachment and current levels of neediness and connectedness. *Canadian Journal of Behavioral Science, 44*(4), 264-271.

Lao, R. (1980). Differential factors affecting male and female academic performance in high school. *Journal of Psychology, 104* (1), 119-127.

Leak, G. & Cooney, R. (2001). Self-determination, attachment styles, and well-being in adult romantic relationships. *Representative Research in Social Psychology*, 25(1), 55-62.

Lu, A., Yu, Y., Hong, X., Feng, Y. & Tian, H. (2014). Peer attachment and loneliness among adolescents who are deaf: The moderating effect of personality. *Social Behavior and Personality, 42*(4), 551-560.

McClelland, D. & Winter, D. (1971). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.

McClelland, D. (1985). *Human Motivation.* Glenview, Illinois Scott Forwsman.

Montemayor, R., Adams, G. & Gullotta, T. (1990). *From childhood to adolescence: A transitional period*. Newbury Park, CA: Sage.

Nelson, M., & Debacker, T. (2008). Achievement motivation in adolescents: the role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education, 76*(2), 170-189.

Nickerson, A. & Nagle, R. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research, 66*(1), 35-60.

Nickerson, A. & Nagle, R. (2005). Parental and peer attachment in late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 25*(2), 223-249.

Perlman, D. & Bartholomew, K. (1994). Advance in personal relationship attachment processes in adulthood. London: Jessica Kingsley.

Petri, H. & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, research and applications*. Thomson-Wadsworth, Australia.

Scharf, M. & Mayseles, O. (2010). Finding the authentic self in a communal culture: Developmental goals in emerging adulthood. *New Directions for Child and Adolescent Development, 130*(1), 83-95.

Scharf, M., Mayseles, O. & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents' attachment representations and developmental tasks in emerging adulthood. *Developmental Psychology, 40*(3), 430-444.

Sternberg, R. & William, W. (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Suarez, L., Thio, C. & Singh, S. (2012). Attachment styles, motivations, and problematic use of massively multiplayer online games. *James Cook University*, *53*(10), 45-49.

Teymoori, A. & Shahrazad, W. (2012). Relationship between mother, father, and peer attachment and empathy with moral authority. *Ethics & Behavior, 22*(1), 16-29.

Trinke, S. & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationship in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationship*, 14(5), 603- 625.

Turner, A. (2007). *Incorporating motivation into predictive models of academic performance: development and validation of the*

motivation for academic of the motivation for academic achievement scale .Unpublished Master Thesis, University of Toronto, Canada.

Vernon, M. (1973). *Human motivation.* New York: Cambridge University Press.

Webster, J. (1961). *New international dictionary*. (2ed). New York: Mercian Company Publish.

ملحق (أ)

مقياس تعلق المراهقين بصورته الأولية

الرقم	الفقرات	سلامة الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		الملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
1	أفضّل البقاء بعيداً عن زملائي.					
2	يحترم أصدقائي آرائي التي أطرحها.					
3	اقترب من زملائي لكنني ألاحظ أنهم يفضلون البقاء بعيدين عني.					
4	أرى أنني لست بحاجة لمساعدة زملائي.					
5	أشارك أصدقائي بأمورهم الخاصة وهم يشاركونني كذلك.					
6	احترم أصدقائي إلا أنهم لا يحترمونني.					
7	أرى أنه يجب علي أن أكون حذراً عند إقامة أي علاقة صداقة في المدرسة.					
8	إنني واثق بأن علاقاتي مع أصدقائي سوف تستمر لفترة طويلة.					
9	أشعر بالخوف عندما أطرح وجهة نظري على زملائي.					
10	أنجز واجباتي بنفسي دون أن أطلب المساعدة من الآخرين.					
11	استمتع بممارسة الأنشطة المختلفة مع أصدقائي.					
12	أشعر ان صديقي لا يحبني حقاً.					
13	أشعر بالضيق والانزعاج عندما يتدخل الآخرون في أموري الخاصة.					
14	أشعر أن صديقي يثق بي وأنا أثق به.					
15	لا يفهم الآخرون آرائي وأفكاري.					
16	أجد صعوبة في قول لا عندما يطلب الآخرون مني شيئاً.					
17	إنني أثق بأصدقائي.					
18	أشعر بأن صديقي لا يرغب بصداقتي.					
19	أتجنب مناقشة الأمور الشخصية مع زملائي.					
20	استمتع برفقة أصدقائي.					
21	لا أشعر بقرب صديقي مني كما اقترب منه.					
22	أتجنب تبادل الحديث حول مشكلاتي مع زملائي.					
23	أستطيع التحدث عن أشياءٍ كثيرة مع أصدقائي.					
24	أفكر كثيراً بأن صديقي سوف يجد صديقاً آخر غيري.					

ملحق (ب)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
شفيق علاونة	أستاذ	علم النفس التربوي	اليرموك
محمد عليمات	أستاذ	مناهج التربية المهنية وطرق تدريسها	اليرموك
عبد الكريم جرادات	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	اليرموك
فراس الحموري	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	اليرموك
فيصل الربيع	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	اليرموك
أحمد الشريفين	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	اليرموك
محمد مهيدات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	اليرموك
محمد حوامدة	أستاذ مساعد	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	اليرموك
محمد خوالدة	أستاذ مساعد	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	اليرموك
علاء عبيدات	مدرس	علم النفس التربوي	اليرموك

ملحق (ج)

مقياس تعلق المراهقين بصورته النهائية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان " **أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس**". ويتوفر بين يديك أداة للكشف عن أنماط التعلق، راجياً الإجابة عن جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي منها دون إجابة، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، ولن تستخدم هذه المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي.

الجنس : ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

التخصص الدراسي: ☐ **علمي** ☐ **أدبي**

الصف: ☐ **العاشر** ☐ **الحادي عشر** ☐ **الثاني عشر**

التحصيل الدراسي (المعدل) : ☐

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث: عادل فيصل عبد الرحمن

جامعة اليرموك

عزيزي الطالب بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي تصف علاقتك مع زملائك في المدرسة. أرجو أن تقرأ كل فقرة بتمعن، ومن ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 1إلى 5.

الرقم	الفقرات	تنطبق بدرجة قليلة جداً	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة كبيرة جداً
1	أفضل البقاء بعيداً عن زملائي.	1	2	3	4	5
2	يحترم أصدقائي آرائي التي أطرحها.	1	2	3	4	5
3	اقترب من زملائي لكنني ألاحظ أنهم يفضلون البقاء بعيدين عني.	1	2	3	4	5
4	أرى أنني لست بحاجة لمساعدة زملائي.	1	2	3	4	5
5	أشارك أصدقائي بأمورهم الخاصة وهم يشاركونني كذلك.	1	2	3	4	5
6	احترم أصدقائي إلا أنهم لا يحترمونني.	1	2	3	4	5
7	أرى أنه يجب علي ان أكون حذراً عند إقامة أي علاقة صداقة في المدرسة.	1	2	3	4	5
8	إنني واثق بأن علاقاتي مع أصدقائي سوف تستمر لفترة طويلة.	1	2	3	4	5
9	اشعر بالخوف عندما أطرح وجهة نظري على زملائي.	1	2	3	4	5
10	أنجز واجباتي بنفسي دون أن أطلب المساعدة من الآخرين.	1	2	3	4	5
11	استمتع بممارسة الأنشطة المختلفة مع أصدقائي.	1	2	3	4	5
12	اشعر ان صديقي لا يحبني حقاً.	1	2	3	4	5
13	اشعر بالضيق والانزعاج عندما يتدخل الآخرون في أموري الخاصة.	1	2	3	4	5
14	اشعر أن صديقي يثق بي وأنا أثق به.	1	2	3	4	5
15	لا يفهم الآخرون آرائي وأفكاري.	1	2	3	4	5
16	أجد صعوبة في قول لا عندما يطلب الآخرون مني شيئاً.	1	2	3	4	5
17	إنني أثق بأصدقائي.	1	2	3	4	5
18	أشعر بأن صديقي لا يرغب بصداقتي.	1	2	3	4	5
19	أتجنب مناقشة الأمور الشخصية مع زملائي.	1	2	3	4	5
20	استمتع برفقة أصدقائي.	1	2	3	4	5
21	لا أشعر بقرب صديقي مني كما اقترب منه.	1	2	3	4	5
22	أتجنب تبادل الحديث حول مشكلاتي مع زملائي.	1	2	3	4	5
23	أستطيع التحدث عن أشياءٍ كثيرة مع أصدقائي.	1	2	3	4	5
24	أفكر كثيراً بأن صديقي سوف يجد صديقاً آخر غيري.	1	2	3	4	5

ملحق (د)

مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	سلامة الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		اقتراحات وملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
1	أكون منتبه ومهتم أثناء الحصة الدراسية.					
2	أريد أن أجعل عائلتي سعيدة بنجاحي أو تفوقي في المدرسة.					
3	أحاول أن أفهم المواد الدراسية بدلاً من حفظها عن ظهر قلب.					
4	الحصول على علامات جيدة مهم بالنسبة لي.					
5	أحد أهدافي الرئيسة هو أن أكون ناجحاً في المدرسة.					
6	أنا قادر على الحصول على علامات عالية.					
7	أنا مستمر في السعي لتحقيق أهدافي الأكاديمية.					
8	أشارك بأنشطة لامنهجية في المدرسة.					
9	أخذ من الوقت ما أحتاج لأحضر لامتحاناتي.					
10	أنجز مهامي بشكل جيد في وقت مبكر.					
11	أود ان ينظر إليّ كشخص ناجح في المدرسة.					
12	أرغب في أن يرى الجميع إنجازاتي التي أقوم بها في المدرسة.					
13	أكون سعيد عندما أحصل على علاماتي بعد المهمة أو الاختبار.					
14	أنهي جميع مهامي بالإضافة إلى المهام غير الإجبارية.					
15	أميل إلى أن أكون كامل عندما يتعلق الأمر بإنجازاتي.					
16	الدراسة عندي أفضل من الإنخراط في الحياة الإجتماعية.					
17	أرغب في أن تكون أسئلة الامتحان سهلة.					
18	أميل للتنافس مع الطلبة في الدراسة.					
19	أشعر بأن الوقت يمر بطيئاً في الفصل الدراسي.					

20	أجد نفسي دائم الحماس أثناء ممارسة الدراسة.					
21	أتــرك الموضـــوع الـــذي لا اســتوعبه دراســياً وأنصرف لعمل أخر.					
22	أعتقد أن مرحلة الدراسة من أمتع مراحل العمر.					
23	يهمني فهم المادة المتعلمة قدر المستطاع.					
24	أفـضل تعلـم المـواد التـي تـشكل تحـدياً لـي لأنهـا تعملني أشياء جديدة.					
25	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام. .					
26	أنا بطيء في إنجاز أعمالي الأكاديمية.					
27	أشعر بالراحة حين أنهي كل واجباتي.					
28	عند شرح موضوع دراسي أمام الطلاب ألقيه بكل ثقة وإقتدار.					
29	أستفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة.					
30	أواصـل دراسـتي حتـى إذا كانـت المـادة الدراسـية صعبة.					
31	اسـتخدم المكتبـة للحـصول علـى معلومـات مفيـدة لأداء واجباتي الدراسية.					
32	أشارك في المناقشات الصفية.					
33	أواظب على حضور الحصص الدراسية حتى وإن كانت مملة.					
34	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب تحملها.					
35	أكره العمل المشحون بالمنافسات.					
36	إذا انتقـدني زملائـي لإنجـاز عمـل دراسـي فـإنني أتفهم هذا النقد بموضوعية.					
37	أفضل ساعات يومي هي التي أقضيها في أحاديث عامة مع أصدقائي أو في النزهة.					
38	أرغـب فـي تأجيـل امتحانـاتي أو الأعمـال الفـصلية إلى آخر لحظة في الفصل.					

ملحق (هـ)

مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بصورته النهائية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان " **أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس**". ويتوفر بين يديك أداة للكشف عن دافعية الإنجاز الأكاديمي، راجياً الإجابة عن جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي منها دون إجابة، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، ولن تستخدم هذه المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي.

الجنس : ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

التخصص الدراسي: ☐ **علمي** ☐ **أدبي**

الصف: ☐ **العاشر** ☐ **الحادي عشر** ☐ **الثاني عشر**

التحصيل الدراسي (المعدل) : ☐

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث: عادل فيصل عبد الرحمن

جامعة اليرموك

عزيزي الطالب بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من الفقرات لدافعية الإنجاز الأكاديمي، أرجو أن تقرأ كل فقرة بتمعن ومن ثم تضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسباً.

رقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أكون منتبهاً ومهتماً أثناء الحصة الدراسية.					
2	أريد أن اجعل عائلتي سعيدة بنجاحي وتفوقي في المدرسة.					
3	يهمني الحصول على علامات جيدة في الإمتحانات.					
4	أحد أهدافي الرئيسة أن أكون ناجحاً في المدرسة.					
5	أستطيع الحصول على علامات عالية.					
6	أواظب على السعي لتحقيق أهدافي الأكاديمية.					
7	أخصص ما أحتاج إليه من الوقت لأحضر لامتحاناتي.					
8	أنجز مهامي بشكل جيد في وقت مبكر.					
9	أود أن ينظر إلي زملائي كشخص ناجح في المدرسة.					
10	أرغب في أن يرى الجميع إنجازاتي التي أحققها في المدرسة.					
11	أكون سعيداً عندما أحصل على علاماتي بعد الاختبار.					
12	أنهي جميع ما يطلب مني من مهام بالإضافة إلى المهام غير الإجبارية.					
13	أميل إلى أن أبدو كاملاً عندما يتعلق الأمر بإنجازاتي.					
14	الدراسة عندي أفضل من الإنخراط في الأنشطة الإجتماعية.					
15	أميل إلى التنافس مع الطلبة في الدراسة.					
16	أشعر بأن وقت الحصة يمر بطيئاً جداً.					
17	أجد نفسي دائم الحماس أثناء الدراسة والتحضير للامتحان.					
18	أترك الموضوع الذي لا أستوعبه وأنصرف إلى عمل أخر.					
19	أعتقد أن مرحلة الدراسة من أمتع مراحل العمر.					
20	يهمني فهم المادة المتعلمة قدر المستطاع.					
21	أفضل تعلم المواد التي تشكل تحدياً لي لأنها تعلمني أشياء جديدة.					
22	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.					
23	أنجز أعمالي الأكاديمية ببطء شديد.					
24	أشعر بالراحة حين أنهي كل واجباتي.					
25	عندما يطلب مني شرح موضوع أمام الطلاب فإنني أفعل ذلك بكل ثقة وإقتدار.					
26	أستفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة.					

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
27	أواصل دراستي حتى إذا كانت المادة الدراسية صعبة.					
28	استخدم المكتبة للحصول على معلومات مفيدة لأداء واجباتي الدراسية.					
29	أشارك في المناقشات الصفية.					
30	أواظب على حضور الحصص حتى وإن كانت مملة.					
31	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب تحملها.					
32	أتفهم نقد زملائي لي في القضايا الأكاديمية.					
33	أفضل ساعات يومي هي التي أقضيها في أحاديث عامة مع أصدقائي أو في التنزه.					
34	أرغب في تأجيل امتحاناتي أو الأعمال الفصلية إلى آخر لحظة في الفصل الدراسي.					

Abstract

Abd AlRhman, Adel Faisal, Attachment Patterns as Related to Academic Motivation and Achievement among Secondary School Students in Jerusalem Region, Master Thesis, Yarmouk University, (2014). (Supervisor: Dr. Muawiyah Mahmoud Abu Ghazal).

The study aimed at investigating the relationship between attachment patterns, academic motivation and achievement among secondary school students, and whether this relationship varies according to student gender or his academic specialization. The sample consisted of (456) students (143 male, 313 female), were chosen by simple random method from secondary schools in Jerusalem region. To achieve the objectives of the study, the researcher used the attachment patterns scale of adolescents (Bani Irsheid & Jaradat, 2014) and academic achievement motivation scale, which was developed by the researcher.

The results of the study indicated that the secure pattern was the most common pattern among secondary school students in Jerusalem region. The results also showed that secure pattern related positively to academic motivation and academic achievement, also anxious pattern related negatively to academic motivation and academic achievement. Significant differences were found in the strength of relationship between avoidant pattern and academic motivation due to gender in favor of females, and between anxious pattern and academic motivation in favor of males. Moreover significant differences were found in the strength of relationship between avoidant pattern and academic motivation due to academic specialization in favor of literary stream, and between secure attachment pattern and anxious pattern and academic motivation in favor of scientific stream. No significant differences were found between

attachment patterns and academic achievement due to the gender or academic specialization.

Keywords: Attachment patterns, academic Motivation, academic achievement.